

مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

14

سلسلة الفكر الإيراني المعاصر

الفكر التربوي الإمامي

- إيران نموذجاً -

الجــزء الأوّل

د. حسّان عبدالله حسّان


مكتبة
مؤمن قريش
لو وضع إيمان أبي طالب في كفة ميزان وإيمان هذا الخلق
في الكفة الأخرى لرجح إيمانه.
الإمام الصادق (ع)
moamenquraish.blogspot.com

الفكـر التربـوي الإمامـي
إيـران نـموذجـاً

(الجــزء الأول)

د. حسان عبد الله حسان

الفكر التربوي الإمامي

إيـران نموذجاً

الجـزء الأول



المؤلف: د. حسان عبد الله حسان
الكتـاب: الفكر التربوي الإمامي: إيـران نموذجاً ـ الجزء الأول
المراجعة والتقويم: فريق مركز الحضارة
تصميم الغلاف: حسين موسى
الإخراج والصفّ: هوساك كومبيوتر برس

الطبعة الأولى: بيروت، 2008

The Imami Pedagogical Thought:
A Study on Iranian case

«الآراء الواردة في هذا الكتاب، لا تعبّر بالضرورة
عن آراء مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي واتّجاهاته»



مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي
Center of civilization
for the development of Islamic thought
بناية الصبّاح ـ شارع السفارات ـ بئر حسن ـ بيروت
هاتف: 826233 (9611) ـ فاكس: 820387 (9611) ـ ص. ب: 55/ 25
Info @ hadaraweb.com
www. hadaraweb.com

المحتويات

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة الدراسة وأهميتها
- قضية الدراسة
- أهداف الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة وأهميتها:

لقد أسهمت مدارس[1] فكريّة عدّة، في تشكيل الحياة الفكريّة والثقافيّة الإسلاميّة خلال ما يزيد على أربعة عشر قرناً، ويكاد يتّفق الدارسون والباحثون في التاريخ الإسلاميّ على وجود أربع مدارس رئيسة، كان لها الدور الأساس في الحياة الإسلاميّة، أوّلها: المدرسة النصوصيّة أو مدرسة أهل السنة، التي قامت على استخدام منهجيّة النصوص في تفسير الفكرة الإسلاميّة، وهذه النصوص هي: «الكتاب والسنة وأقوال الصحابة، وإجماع السلف»،[2] كما استبعدت هذه

(1) تستخدم لفظة «مدرسة» هنا بمعناها الواسع وليس للتدليل على وجود تناسق أو وحدة فكرية بين أتباع المدرسة الواحدة، بل إن المدرسة الواحدة قد تجمع داخلها عدة اتجاهات فكرية مختلفة لا تتفق في كثير من الآراء، مثل المدرسة العقلية التي يمثلها المعتزلة، والتي تنقسم إلى عدة فرق مثل: الواصلية، والهُذيلية، والنظامية.. وقد انفردت كل واحدة منهم بأقوال وآراء تميزت بها عن الأخرى.

(2) الحافظ بن منصور الطبري اللالكائي: شرح اعتقاد أهل السنة والجماعة، جـ1، الإسكندرية، دار البصيرة، د.ت، ص 32.

المدرسة أيَّ اعتبار للرأي أو القياس أو العقل، مما يمكن اللجوء إليه عند فقد «النص» أو عدم وجوده، لتفسير واقعة أو حادثة، أو حكمٍ لما يستجدّ في الحياة الإسلاميّة، «ولقد استجابت السلفيّة لبساطة الفكرَ عند العامّة وفقر الفكر الفلسفيّ والمركب عند الجمهور، وكذلك استجاب لفكرها وأعلامها العامّة والجمهور.. فصارت تصارع الفلسفة وتناهض المتكلمين، معتمدةً على النصوص والمأثورات.. واستمرَّت هكذا في عصر نشأتها الأولى، وكذلك في عصرها الوسيط.. وأيضاً من خلال الحركة الوهابية في العصر الحديث، تلك الحركة التي نهضت في شبه الجزيرة العربية بمهمة تجديد الدين وتنقية عقائده [...] من البدع والخرافات التي تراكمت عليه طوال عصر المماليك والعثمانيين..»[1].

ويرصد محمد جواد رضا تأثير هذه المدرسة في مجال الفكر التربوي الإسلامي، من عدة جوانب[2]:

1 ـ تقييد معنى التعليم بـ «فقه» ما أمر الله واستودعه في الألواح.

2 ـ قيام «النص» بتقييد طبيعة العقل وحركته فتكون وظيفته فقه النص فقط.

3 ـ إنحصار مفهوم العلم في «العلوم الشرعية» باعتبارها العلوم الشريفة، في مقابل «العلوم العقلية» التي تأتي في المرتبة الثانية، والتي لا تحصل على مكانة العلوم النقلية.

---

(1) محمد عمارة: تيارات الفكر الإسلامي، القاهرة، دار المستقبل العربي، 1983، ص 256.

(2) محمد جواد رضا: «التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي»، في: مجموعة باحثين: الفكر التربوي العربي الإسلامي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1987، ص 640 ـ 643.

والمدرسة الثانية هي المدرسة العقلية ويمثلها المعتزلة(*)، وقد قامت هذه المدرسة على خمسة أصول هي: التوحيد، العدل، المعاد (الوعد والوعيد)، المنزلة بين المنزلتين، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

والذي جعل المعتزلة يبرزون كممثلين للاتجاه العقلي هو «قولهم بسلطة العقل وقدرته على معرفة الحسن والقبح، ولو لم يرد بهما شرع، وأن للشيء صفة فيه جعلته حسناً أو قبيحاً، فالصدق فيه صفة ذاتية جعلته حسناً، والكذب فيه صفة ذاتية جعلته قبيحاً، ولذلك يشترك العقلاء في حُسن الإحسان إلى الفقير وإنقاذ الغريق. ويستقبحون كفران الجميل وإيلام البريء، ولو لم يصلهم في ذلك شرع، بل ولو كانوا ملحدين، والشرع لم يجعل الشيء حسناً بأمره به، ولا القبيح قبيحاً بنهيه عنه، وإنما أمر بالشيء لحسنه، ونهى عن الآخر لقبحه، ولا

(*) المعتزلة من الفرق الإسلامية الكبرى التي ظهرت في النصف الأول من القرن الثاني الهجري، قالوا بخلق القرآن، وفتحوا باب الاجتهاد، والبحث العقلي، واتخذوا العقل قياساً، وشيخهم هو واصل بن عطاء (ت131هـ-748م) الذي اعتزل مجلس أستاذه الحسن البصري الذي رفض رأيه في حكم مرتكب الكبيرة، ورأى أنه في منزلة وسط بين المنزلتين أي بين الإيمان والكفر، انظر حول تعريف المعتزلة ونشأتها وأصولها:

- الجرجاني: التعريفات، تحقيق: عبد المنعم الحفني، القاهرة، دار الرشاد، 1991، ص248. مانع بن حماد الجهني: الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، ج1، الرياض، دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 1998، ص 69.
- المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية: موسوعة المفاهيم الإسلامية العامة، القاهرة، 2000، ص 516.
- القاضي عبد الجبار وآخرين: رسائل العدل والتوحيد، دراسة وتحقيق: محمد عمارة، القاهرة، دار الهلال، 1971.

يستطيع الشرع أن يُعكس، لأن أمره ونهيه تابعان لما في الشيء ذاته من حسن وقبح»[1].

ولا يختلف المعتزلة عن أهل السنة في إعلاء شأن العقل فقط، بل أيضاً في ترتيبه (العقل) بين أدلة الأحكام والمعرفة، حيث يأتي في المرتبة الأولى ثم الكتاب والسنة ثم الإجماع، وذلك لأنه بالعقل «يميز بين الحسن والقبح، وبه يعرف أن الكتاب حجة، وكذلك السنة والإجماع»[2]، «فالعقل هو أول الأدلة، وليس ذلك فقط، بل هو أصلها الذي به يعرف صدقها، وبواسطته يكتسب الكتاب والسنة قيمة الدليل، لأن حجة القرآن موقوفة على حجية الرسالة، وهما موقوفتان ومتوقفتان على التصديق بالألوهية، لأنها مصدرهما، فوجب أن يكون لإثبات الألوهية طريق سابق عليهما، وهذا الطريق هو برهان العقل»[3].

وقد ظهر تأثير المدرسة العقلية على الفكر التربوي الإسلامي في عدة نقاط، برز من خلالها الجانب العقلي لفلسفة التربية الإسلامية، وأهم هذه النقاط ما يلي[4]:

1 ـ إيمانهم بقدرة الإنسان على الارتقاء بذاته.. ومن هنا نظروا إلى التربية والتعليم على أنهما أداتان للصعود بالإنسان نفسياً وأخلاقياً

---

(1) أحمد أمين: فجر الإسلام، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 1997، ص 298.

(2) عبد الجبار بن أحمد: فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة، تحقيق: فؤاد سيد، تونس، 1972، ص 127.

(3) محمد عمارة: الفرق الإسلامية، تونس، دار المعارف للطباعة والنشر، د.ت، ص95.

(4) محمد جواد رضا: «التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي»، مرجع سابق، ص 680 ـ 682.

وعقلياً إلى ما يلي مرتبة الملائكة. ولقد استقرأوا هذه الطبيعة الصعودية للتربية من عملية الخلق ذاتها، حيث إن الله تعالى جعل خلق الإنسان يتدرج في مراحل ارتقائية متعالية بعضها فوق بعض.

2 ـ كان العقلانيون المسلمون سبّاقين إلى تقرير الوظيفة الاجتماعية للتربية ... ومن مجمل الوعي المتحقق بالطبيعة الاجتماعية للتربية، محاولة الموازنة بين حاجات الإنسان الدنيوية والأخروية... فهم من جهة رفضوا تقييد العلم بعلوم الدين وحدها، فطالبوا المسلم بالنهل من العلوم كلها: شرعيّها وطبيعيّها... كما ربطوا العلوم بالصنائع التي يمارسها الناس وتكوّن موارد معاشهم.

3 ـ النظرة الشاملة للتربية وكل العلوم التي ترتبط بصلاح النظام الاجتماعي... ولقد كانت المطالبة بهذا التوجه الاجتماعي في التربية تهدف إلى تحقيق سعادتين متكاملتين: واحدة في هذه الدنيا، والأخرى في الدار الآخرة.

أما المدرسة الثالثة فهي المدرسة الكشفية(*) أو الذوقية(**) التي

(*) الكشف: في اللغة رفع الحجاب؛ وفي الاصطلاح هو الاطلاع على ما وراء الحجاب من المعاني الغيبية، وجوداً وشهوداً، وهو عند الصوفية وسيلة المعرفة التي يصل إليها الصوفي بعد مجاهدات، فينكشف له أمور لا يعرفها إلا من يصل إلى هذه المرحلة من الكشف. انظر: الجرجاني، التعريفات، مرجع سابق، ص 210.

(**) الذوق: هو عبارة عن نور عرفاني، «يقذفه الحق» بتجليه في قلوب أوليائه، فيفرقون به بين الحق والباطل، من غير أن ينقلوا ذلك من كتاب أو غيره. انظر: الجرجاني: التعريفات، مرجع سابق، ص 120.

تمثلها الصوفية(*). والصوفية في الأساس «منهج وطريقة زاهدة، مبنية على أساس الشرع وتزكية النفس، والإعراض عن الدنيا من أجل الوصول إلى (الحق) تبارك وتعالى والسير باتجاه الكمال»[1]، وهذا الأساس يمثل المنهج التربوي الذي يقدمه الخطاب الصوفي للفكر التربوي الإسلامي، والذي ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة، أولها: مراحل السير والسلوك من أجل الوصول إلى الكمال، وهو يختص بقلب الإنسان المريد(**)، وهذه المراحل هي: مرحلة التخلية، مرحلة التحلية، ومرحلة التجلي. والقسم الثالث هو المقامات التي يمر بها الصوفي في طريق الوصول وهي: التوبة، الورع، الزهد، الفقر، الصبر، التوكل، والرضا. أما القسم الثالث فيتضمن «الأحوال» التي يجب أن يكون عليها الصوفي وهي: المراقبة القرب، المحبة الخوف، الرجاء، الشوق، الأنس، الاطمئنان، المشاهدة، واليقين(***). وكما هو

(*) الصوفية: من التصوف وهو علم القلوب الذي يبحث في أحوال النفس الباطنة، ويسعى إلى تصفية القلوب والطهر والتجرد، ويؤدي إلى الاتصال بالعالم العلوي، وهو أيضاً توبة نصوح من المعاصي ظاهراً وباطناً، وحب بلا شهوات. فالتصوف إذن، هو عدم مبالاة بالدنيا وما فيها، وهو ترك قصد الامتلاك والأملاك، وإيثار (الحق) على الخلق في كل أمر وفعل. انظر: عبد الرحيم يوسف الجمل، قاموس المصطلحات الإسلامية، ج2، القاهرة، مكتبة الآداب، 1990، ص 161.

(1) ضياء الدين سجادي: «مقدمة في أصول التصوف والعرفان»، ترجمة: توفيق محمد، دار المحجة، السنة الأولى، العدد الأول، بيروت، المعهد الإسلامي للمعارف الحكمية، 2001، ص15.

(**) عناصر العملية التربوية عند الصوفية مكونة من جانبين: الأول: المريد أو التلميذ، والثاني: الشيخ أو الأستاذ، ولا يكون للمريد إلا أستاذ واحد. انظر: محمد زكي إبراهيم: أبجدية التصوف الإسلامي، القاهرة، مؤسسة إحياء التراث الصوفي، ط5، 2004، ص 126.

(***) إنظر حول المنهج التربوي للتصوف:

- أبي حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، ج3، ج4، القاهرة، دار الحديث، 1994.

معروف، فإنه لا يوجد مناهج أو مقررات علمية عند الصوفية، وذلك لأن للعملية التعليمية طرفان أحدهما بيد الشيخ والآخر بيد التلميذ؛ لذلك أهملوا وجود مقررات أو مناهج يلتزم بها التلميذ أو المريد.

والمدرسة الرابعة في الفكر الإسلامي، هي المدرسة الإمامية التي تمثلها المدرسة الشيعية، وتقوم هذه المدرسة على مقولة رئيسة هي: مقولة «الإمامة»، والطرح الفلسفي لهذه المقولة عند الشيعة يقوم على فكرة «ختم النبوة والدين» و«صلاحية الإسلام في كل زمان» بمعني «أن الدين الإسلامي يمكن طرحه كدين كامل وشامل يستجيب لكلِّ الاحتياجات، ولجميع البشر حتى نهاية العالم، فيما لو افترض وجود طريق لتوفير المصالح الضرورية للأمة في داخل الدين نفسه، تلك المصالح التي يمكن أن تتعرض للتهديد والتدمير مع وفاة الرسول (ص) ولا يتمثل هذا الطريق إلا في تعيين الخليفة الصالح للرسول (ص)، هذا الخليفة الذي يملك العلم الموهوب من الله، ليتمكن من بيان الحقائق الدينية بكلِّ أبعادها وخصوصياتها، ولذلك فهو يتمتع بملكة العصمة... ويقوم بالدور التربوي الذي كان يملكه النبي (ص)... وكذلك يتصدي للحكومة وتدبير الأمور في الأمة الإسلامية، وتطبيقها ونشر الحق والعدالة في العالم»[1]، وهذا الشخص الذي يقوم بكل هذه المسؤوليات والوظائف عند الشيعة هو «الإمام» ولا يمكن فهم القرآن والسنة أو تطبيق

- أبي حامد الغزالي: «المنقذ من الضلال» ضمن: مجموعة الرسائل، بيروت، دار الكتب العلمية، 1994.
- على سامي النشار: مناهج البحث عند مفكري الإسلام، القاهرة، دار النهضة العربية. د.ت.

(1) محمد تقي مصباح يزدي: دروس في العقيدة الإسلامية، ترجمة: السيد هاشم محمد، طهران، مؤسسة الهدى للنشر والتوزيع، ط2، 2000، ص 330.

الشريعة إلا عن طريق الإمام المنصوب من قبل النبي (ص) بوصفه واسمه، وهو امتداد للنبوة في الوظائف، لا في المنصب، «فإذا كان دور النبوة قد انتهى، فإن دور الولاية يبدأ بذلك الانتهاء، ودور الولاية هو دور الإمام الذي يعقب النبي. . فلا بد للكتاب من قيِّم يناط به العلم علماً كاملاً، فنص القرآن وحده لا يكفي، لأنه فضلاً عن معناه المستور وراء ظاهره يشتمل على تناقضات ظاهرية، لا ترتفع إلا بالتأويل [. . .]، وهو تأويل لا ينفع فيه اللجوء إلى الجدل الكلامي القائم على منطق العقل وقياسه، وإنما يحتاج الأمر إلى رجل ملهم ورث عن سلفه إرثاً روحياً يمكنه من الإلمام بالظاهر والباطن معاً في وحدة متصلة، وهذا هو من يوصف بأنه حجة الله، أو قيِّم الكتاب، أو الإمام»[1].

والشيعة الإثنا عشرية موضوع الدراسة الحالية ـ يعتقدون بوجود اثني عشر إماماً خلفاء للنبي(ص) وحتى نهاية التاريخ، بدءاً من الإمام على ابن أبي طالب (ع) وحتى محمد بن الحسن العسكري (المهدي المنتظر) (عج)، وقد ولد هذا الإمام الأخير الثاني عشر عام (255هـ ـ 868م)، إلا أنه غاب غيبتين الأولى: الغيبة الصغرى والثانية: الغيبة الكبرى (329هـ ـ 981م) وهي تمتد حتى عودته مرة أخرى إلى الظهور ليمارس دوره القيادي ويملأ الأرض عدلاً وقسطاً كما ملئت ظلماً وجوراً.

وبما أن الإمام يمثل القيادة التربوية والاجتماعية عند الشيعة، فقد ظلت فكرة الانتظار هي المسيطرة على عملية التربية التي كان يقودها

---

(1) زكي نجيب محمود: تجديد الفكر العربي، القاهرة، دار الشروق، 2004، ص 213-214. يبدو أن زكي نجيب محمود يتحدث عن بعض التيارات الشيعية وليس عنهم جميعاً، فالأخباريون وحدهم هم الذين يتبنون هذا الموقف أو ما هو قريب منه. (المحرر)

الفقهاء في ظل غيبة الإمام الثاني عشر. والانتظار المقصود هنا هو: الانتظار السلبي الذي رسم شخصية الشيعي طوال عشرة قرون أو يزيد، وهذا ما تم تأكيده بصورة قوية في ظل الدولة الصفوية التي تبنت المذهب الاثني عشري رسمياً في إيران (1501 ـ 1732م) حيث تم «تجميد كل الفاعليات والأنشطة الاجتماعية في زمان الغيبة [. . .] فلقد بات من غير المبرر الاهتمام بصلاح أو فساد المجتمع وشكل الحكومة حقاً أو باطلاً، وذلك لأن حكومة الحق مختصة بحكومة الإمام المعصوم بشخصه، ولأن شخص الإمام غائب بالفعل، فليس للإسلام ما يقوله خلال فترة الغيبة على صعيد الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمعات. . . هذا النوع من التثقيف الديني أدَّى إلى تحجيم الشعور بالمسؤولية العامة لدى أفراد المجتمع ليحلّ محلّه الاتجاه الفردي في التعاطي مع الأوضاع والمستجدات الاجتماعية والسياسية»(1).

كما أدَّى شيوع ثقافة «الانتظار السلبي» و«تعطيل الحياة» الاجتماعية والسياسية لارتباطها بالإمام الغائب إلى اختزال حياة الشيعي في ممارسة «العزاء الحسيني» وربط حياة الشيعي وواقعه بهذه الحالة وما تمخض عنها من تكريس ثقافة «المظلومية»(2) و«الاستضعاف»(3) في الشخصية الشيعية، فالشيعي يشعر بالظلم والاستضعاف مما حدث له طوال

(1) على شريعتي: التشيع العلوي والتشيع الصفوي، ترجمة: إبراهيم الدسوقي شتا، بيروت، دار الأمير، 2002، ص ص 265 ـ 266. في تقييم علي شريعتي وتعميمه شيء من المبالغة؛ حيث إن التاريخ يقرن بين التشيع وبين الثورة، وقد يكون الموقف المذكور من قبل بعض الشيعة، نتيجة للظروف السياسية والاجتماعية أكثر مما هو نتيجة لموقف فكري فقهي. (المحرر)

(2) على آل شفاف: «ثقافة المظلومية وأثرها في الانكفاء السياسي لدى الشيعة»، ط الكترونية، تاريخ الزيارة 19/ 1/ 2006. www.montada alquran. com.

(3) محمد السعيد عبد المؤمن: إيران وآفاق المستقبل، القاهرة، د.ن، 1996، ص 71.

تاريخه، ولن يرفع هذه الحالة أي عمل قبل ظهور «المهدي المنتظر».

ومن النتائج التربوية المترتبة على تكريس ثقافة «الانتظار» تغييب العقل الشيعي حيث رفض الفقهاء القائلون بهذه النظرية فكرة «الاجتهاد» لتطوير الحياة الفكرية الشيعية، بدلاً من تجميدها حتى ظهور المهدي، وانتشرت الروايات التي تحرم الاجتهاد والعمل بالرأي واستخدام العقل، ما أرسى دعائم «القدرية» و«الجبرية» في الشخصية الشيعية «فاعتقدت بعدم جدوى أي شيء من الإصلاح أو الأمر بالمعروف في هذا المجتمع الفاسد، ومن ثم اضطرت إلى السكون وترك العمل، انتظارا لظهور المهدي ليكون هو الرائد الأول في إصلاح العالم»[1].

وبمجيء القرن العشرين وظهور الإمام الخميني (ت: 1989م) دخل المجتمع الشيعي مرحلة جديدة في تاريخه، مغايرة تماماً - لاسيما في إيران - حيث تبنى الخميني فكرة إقامة الدولة أو الحكومة الإسلامية في ظل غيبة الإمام الثاني عشر، وقدم مبرراته لقيام هذه الحكومة وهي تتمثل في: تطبيق أحكام الشريعة، تحقيق العدالة الاجتماعية بكافة أشكالها، ومنع الهيمنة الغربية من السيطرة على مقدرات المسلمين، «فإذا كان من الواجب بقاء أحكام الإسلام والوقوف بوجه تعديات الأجهزة الحاكمة الظالمة على حقوق الشعب الضعيف، ومنع الأقلية الحاكمة من تأمين مصالحها من خلال نهب الشعب وإفساده، وإذا كان واجباً إقامة النظام الإسلامي، والتعامل مع الجميع بطريقة الإسلام العادلة، وعدم التخطي عنها، وإذا كان واجباً الوقوف بوجه البدع والقوانين المخالفة

---

(1) محمد صادق الصدر: تاريخ الغيبة الكبري، ط الكترونية، ص 296، تاريخ الزيارة 20/ 4/ 2004. www. Alsader. com.

للإسلام. . . وإذا كان واجباً إزالة نفوذ الأجانب من البلاد الإسلامية، فالحكومة أمر لازم. . . وبالطبع فالمطلوب هو الحكومة الصالحة. . .»[1]. وقد صاحب انتصار الثورة في إيران على يد الإمام الخميني حدوث تحول كبير في الفكر الشيعي الحديث والمعاصر، حيث تحول «انتظار» المهدي إلى بداية عمل جاد في بناء الحكومة والدولة التي تمهد لـ«ظهوره»، وانقلبت «التقية» التي كانت تشكل جانبا أساسيا في الشخصية الشيعية ـ إلى إعلان للهوية الشيعية في العالم، كما تم استبدال الجهاد والمقاومة الإيجابية، بنظرية الاستضعاف، وثقافة المظلومية في بناء الدولة الإسلامية، وتحولت المراسم والطقوس التي يمارسها الشيعة في مناسباتهم المختلفة إلى استحضار هذه المعاني التي أصبحت تشكل أساساً مهماً في فهم الشخصية الشيعية المعاصرة.

ومن الواضح أن الدافع الديني المتمثل في العقيدة الشيعية ـ كان له دورٌ واضحٌ في التغيرات التي طرأت على المجتمع الإيراني المعاصر، والمتمثلة في نظام سياسي جديد حدد أهدافه في: «تطبيق نظام الحكم الإسلامي في المجتمع، تحقيق العدالة والمساواة الاجتماعية للمحرومين والمستضعفين في المجتمع، عرْض الإسلام بصورته الصحيحة، المحافظة على الهوية الإسلامية للمجتمع الإيراني، وتحقيق المشاركة الشعبية لجميع طوائف المجتمع في عملية التنمية»[2].

---

(1) روح الله الموسوي الخميني: الحكومة الإسلامية، بيروت، مركز بقية الله الأعظم، 1998، ص 77.

(2) على أصغر باغاني: انقلاب إسلامي وريشه ي آن، بر محور وصيتنامه سياسي إلهي حضرت إمام خميني، طهران، دفتر نمايندكي مقام معظم رهبري در دانشكاه شهيد بهشتي، 1368هـ.ش (1989م)، ص 220.

من ناحية أخرى، ارتبط النظام التربوي المعاصر في إيران بالفلسفة الجديدة التي أصبحت تحكم المجتمع، فتم البدء بإعادة بنائه، وصياغة أهدافه، وفق التوجهات التي فرضتها الظروف والمتغيرات الجديدة، «وظهرت اتجاهات البحث والدراسة التي تضع الدين في مكانة رئيسة في النظام التربوي وتحدد، علاقاته بكل عناصر العملية التربوية، المنهج، المعلم، والتلميذ.. الخ. كما ظهرت اتجاهات تربوية جديدة تهدف إلى صياغة الفكر التربوي الإيراني صياغة دينية وفقاً للمعطيات المعاصرة»[1].

وفي هذا الاتجاه نفسه تولدت الرغبة لدى رجال الفكر المتخصصين لسبر غور التربية الإسلامية، وأسلمة المؤسسة التربوية التعليمية في هذا البلد الباحث عن الحقيقة (إيران)، بغية الاستفادة منها على صعيد مشروع المصادر والمراجع الخاصة بالتربية الإسلامية، وتعاطي الأفكار المنسجمة، لتمهيد أرضية البحث والتقصي العلمي باتجاه إعداد الأنموذج للمتعلم، لذلك حظيت بحوث التربية في إيران بعد الثورة الإسلامية، وتأكيداً في السنوات الأخيرة باهتمامات فائقة، حيث تجسدت في أولويتين أساسيتين لدى الخطط والبرامج التربوية لوزارة التربية والتعليم هما: التربية الدينية والتربية الأخلاقية[2].

وفي إطار الدعوة إلى تجنب مخاطر ازدواجية التعليم الديني والمدني، ظهرت مشروعات علمية بين الجامعة في إيران والمؤسسة الدينية وهي ما يعرف بمشروع التكامل بين الحوزة والجامعة «باعتبار أن

---

(1) رئيس التحرير: «تأملات واقتراحات در باب إسلامي كردن دانشكاهها»، فصلنامه حوزه ودانشكاه، طهران، سال سوم، شماره 8، 1375 هـ.ش، (1996م)، ص2.

(2) طوبي كرماني (مقدمة) في: جمهوري إسلامي إيران، به سوي كمال، تعليم وتربيت دختران در جمهوري إسلامي، طهران، 1379 هـ.ش، (2000م)، ص 10.

من الأهداف الرئيسة للنظام التعليمي الجديد ضرورة سيادة ثقافة واحدة في مجتمع الثورة الإسلامية، هي: الثقافة الإيمانية، وتتضمن هذه المشروعات محاولات لإيجاد مناخ متقارب في كلٍ من الحوزة والجامعة، ومحاولات للتعاون بين علماء الحوزة وعلماء الجامعة من أجل إعادة بناء العلوم الإنسانية بشكل علمي على أسس عقائدية، أي أسلمة العلوم الإنسانية وفق المفاهيم الشيعية»[1].

وقد جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على الفكر التربوي الشيعي المعاصر وتحليله وتقييمه، مع إلقاء نظرة فاحصة على المتغيرات التي صاحبته خلال القرن الأخير. لاسيما الفترة من 1979م ـ 2006م، كما ترجع أهمية هذه الدراسة ـ أيضاً ـ إلي:

1 ـ إن الشيعة: موضوع البحث: من الفرق الإسلامية التي أسهمت بشكل واضح في الجانب العلمي والتربوي في الحضارة، وفي الوقت نفسه لم تنل من الاهتمام ما يكفي، للتعرف على كل إسهاماتها الحضارية القديمة أو المعاصرة، خاصة على مستوى الباحثين العرب، «فهناك قصور واضح في المكتبة العربية حول معرفة الشيعي»[2][*] وتأتي هذه الدراسة في محاولة لملء الفراغ في المكتبة العربية لاسيما في ميدان التربية ـ .

---

(1) محمد السعيد عبد المؤمن: إيران وآفاق المستقبل، مرجع سابق، ص 61.

(2) يان ريشار: الإسلام الشيعي، ترجمة: حافظ الجمالي، بيروت، دار عطية للنشر والتوزيع، 1991، مقدمة المترجم، ص 7.

(*) أصبحت إيران شيعية تعتنق المذهب الاثني عشري منذ إعلان الدولة الصفوية ذلك في بدايات القرن العاشر الميلادي (905م)، كما ظهر ذلك أيضاً في دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية بعد الثورة، حيث نصت على ذلك المادة الثانية عشرة. انظر: دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، طهران، رابطة الثقافة والعلاقات الإسلامية، 1997، ص31.

2 ـ إن المجتمع الشيعي المعاصر أصبح مجتمعاً فاعلاً اجتماعياً، ومن ثم فمن الضروري بمكان معرفة الفكر التربوي الذي يوجه هذا المجتمع، «فالتربية هي قائدة التغيير والتنمية في المجتمع، وهذه من الحقائق المسلم بها، بين المربين والاجتماعيين والسياسيين»[1].

3 ـ فتح آفاق جديدة للبحث في التربية الإسلامية غير العربية، وهذا يؤدي بدوره إلى استفادة المجتمع العربي المعاصر من تجارب وأنماط الأنساق التربوية لمجتمعات تتشابه معه في الظروف والمتغيرات نفسها، فضلاً عن التشابه في الخلفية العقائدية.

4 ـ تحقيق قدر من التبادل المعرفي الموضوعي بين عنصري العالم الإسلامي: السنة والشيعة، لاسيما في ظل المتغيرات العالمية والإقليمية الأخيرة ـ بما يساهم في بناء شخصية إسلامية قادرة على مواجهة التحديات، وهو ما يبرز دور التربية في تحقيق الوحدة الإسلامية.

5 ـ كما تأتي هذه الدراسة، في ضوء توصيات دراسات تربوية أكدت على ضرورة دراسة الفكر التربوي الشيعي، من أجل التعرف على مصادر فكره، وأعلامه بهدف «التقريب بين فكر الأمة وضميرها السني والشيعي»[2].

---

(1) عمر التومي الشيباني: من أسس التربية الإسلامية، طرابلس، ليبيا، المنشأة العامة للنشر والتوزيع، ط2، 1982، ص 1.

(2) عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: الفكر التربوي عند ابن سينا.. منظور إسلامي معاصر، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002.

وقد تناولت عدة أبحاث ودراسات الفكر الشيعي بالدراسة والتحليل، في جوانبه السياسية والاجتماعية والتربوية، ومن هذه الدراسات، دراسة عبد الله فياض (1966م)[1] «تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي»، وهدفت هذه الدراسة إلى وضع تاريخ علمي للتربية عند الشيعة الإمامية في الفترة الزمنية التي تبدأ من عام 148هـ إلى عام 460هـ، وهي تعد الدارسة أول دراسة علمية في هذا المجال، وقد تناولت العوامل المؤثرة في التربية عند الشيعة الإمامية مثل: اعتقادهم بعلم أئمتهم، والعامل السياسي، والموارد المالية؛ كما أشارت الدراسة إلى الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية وهي: المعلم، أماكن التعليم، التلميذ، طرق التعليم، وتمويل التعليم؛ وتم رصد هذه الجوانب من خلال استخدام المنهج التاريخي في الفترة الزمنية المحددة للبحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن للشيعة الإمامية علماء وأئمة قاموا بنشر العلم والثقافة بين شيعتهم، وكان لهم طرقهم ومناهجهم الخاصة بهم، وأنهم أي الشيعة الإمامية ـ خلفوا تراثاً تربوياً يعتمد على نسق فلسفي، يستمد عقيدته من الأصول التي يقوم عليها المذهب الشيعي الإمامي، وهذا التراث التربوي، يتفق في جوانب منه مع باقي الفرق الإسلامية، كما أنه يتميز عنها ببعض الخصائص، ففكرة الإمامة والاعتقاد بها على سبيل المثال ـ كانتا ذاتي نتائج تربوية وتعليمية مهمة، فالرحلة في طلب العلم في عصر الأئمة اتخذت عند الإمامية طابعاً دينياً إمامياً، يميزها عن الرحلة عند غيرهم من المسلمين، فهي عندهم تحقق غرضاً دينياً عبادياً في طابعه، بالإضافة إلى الغرض العلمي.

---

(1) عبد الله دخيل فياض: تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي، بيروت، الدار المتحدة للنشر، ط2، 1983.

ومن الدراسات التي اهتمت بالنظام التعليمي المعاصر في إيران، دراسة محمد على آذرشب (1981م)[1]: «الثورة الثقافية وجامعات الجمهورية الإسلامية»، وقد اهتمت هذه الدراسة بتناول وضع الجامعة الإيرانية قبل وبعد الثورة الإسلامية مباشرة، وذلك بطريقة وصفيةٍ تؤكد وجهة نظر الثورة الإسلامية في ما يتصل بالأمراض التي أصابت الجامعة في عهد الشاه حيث وصفتها بأنها جامعات استعمارية، أي لخدمة الاستعمار العالمي المتمثل بالولايات المتحدة الأمريكية والغرب، كما أشارت الدراسة إلى الخطة التي رسمتها الثورة الإسلامية للاتجاه نحو أسلمة الجامعة أو العمل على تأسيس جامعة إسلامية، مثل إنشاء «مركز قيادة الثورة الثقافية» الذي حددوا عمله في مجالين رئيسين: الأول: وضع الخطط التعليمية، والثاني: الجهاد الجامعي كما تضمنت الدراسة موقف الإمام الخميني من مسألة التعليم الديني والمدني، وذلك من خلال أحاديثه وخطبه التي أكدت الاتصال الطبيعي بين الميدانين، وعدم الانفصال بينهما[*].

وفي ما يتعلق بالجانب الفلسفي للتربية عند الشيعة، نجد دراسة «علاء الدين القزويني» (1985م)[2] «الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية»، التي تناولت الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية من بداية ظهورهم، حتى

---

(1) محمد على آذرشب: الثورة الثقافية وجامعات الجمهورية الإسلامية، قضايا الجمهورية الإسلامية (3)، طهران، المكتبة الإسلامية الكبرى، 1981.

(*) أصدر الإمام الخميني مرسوماً باعتبار يوم 18 ديسمبر يوم وحدة الجامعيين وعلماء الدين، وقد جاء ذلك ضمن سلسلة من الأفكار والآراء والمشاريع التي تهدف إلى تضييق الفجوة بين التعليم الديني والجامعي في الجمهورية الإسلامية.

(2) علاء الدين القزويني: الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1985.

أواخر القرن الخامس الهجري، حيث هدفت الدراسة إلى إبراز الملامح العامة للنسق الفكري التربوي عند الإمامية، ومدى تطبيقه في الواقع الإسلامي، وقد تضمنت: الأصول الاجتماعية والفلسفية للفكر الشيعي، وبعض قضايا فلسفة التربية مثل: الطبيعة الإنسانية، العلم والعلماء، المعرفة الإنسانية، تكافؤ الفرص في التعليم، والتعليم المهني، وقد أشارت الدراسة ـ أيضاً ـ إلى أهم المراكز والمؤسسات التعليمية والعلمية عند الشيعة حتى القرن الخامس الهجري، وجهود الشيعة في إثراء الثقافة والفكر الإسلاميين.

وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج التاريخي، والمنهج الفلسفي التحليلي، وتوصلت إلى عدة نتائج أبرزها: أن الشيعة من أوائل الذين اشتغلوا بالفلسفة وعلم الكلام، وكونوا لهم نسقاً خاصاً عن الكون والإنسان، وصاغوا آراءهم العقائدية صياغة فلسفية مستندة إلى القرآن الكريم والسنة النبوية، وأقوال الأئمة؛ وهذا النسق الفكري لم يكن معروفاً من قبل، فأرادوا له الذيوع والانتشار بين المسلمين، ومن هنا استحدثوا طرقاً خاصة لنشره وذيوعه، كما أن الشيعة كانوا من أوائل المعبرين عن المذهب العقلي في الإسلام، مما جعل آراءهم نابعة من فكر حر، وتعبيراً عن أصالة ذاتية، ما جعلهم يبتكرون ويؤصلون علوماً لم تكن معروفة ولا متداولة من قبل، كما اهتم الشيعة وأئمتهم بالعلم والتعلم والحض عليهما، وكما أكدوا على ضرورة ربط العلم بالعمل، ولهذا تعددت عندهم مراكز العلم، حتى شملت كل مكان وجدوا فيه، لأنهم يرون أن تعليم الآخرين علوم آل البيت، فرض واجب عليهم.

أما دراسة أمل حمادة (1995م)[1]: «دور رجال الدين في الثورة الإيرانية 1979 ـ 1982م»، فقد تناولت العوامل المجتمعية التي كانت بمثابة مقدمات للثورة الإسلامية؛ كما أكدت على العاملين الثقافي والاجتماعي المتمثلين في التعليم والمرأة والمؤسسة الدينية، كأبرز العوامل التي كانت من الأسباب المباشرة للثورة الإيرانية، وكذلك لشكل الحكومة الجديدة وأهدافها الرئيسية، لاسيما في الجانبين الثقافي والاجتماعي المتمثلين في أسلمة المجتمع الإيراني، كما أشارت أيضاً ـ إلى الدور الثقافي لرجال الدين وأبعاده السياسية، وقد استخدمت الدراسة المنهج التاريخي بشكل أساسي، ومنهج تحليل النظم والمنهج المقارن. وتوصلت إلى عدة نتائج، أبرزها أن الثقافة السياسية الشيعية، بما تحمله من دور متميز لرجال الدين، ساهمت بشكل قوي في الثورة الإيرانية وفي تحديد أهدافها وخطة عملها وبرامجها، بعد نجاحها عام 1979 وحتى عام 1982.

وانطلاقاً من أهمية مراجع الشيعة وعلمائهم، وكونهم مصدراً مهماً للفكر التربوي الشيعي، نظراً لما تتمتع به المؤسسة الدينية عند الشيعة من مكانة عالية، حيث إن كل حياة الشيعي الدنيوية والأخروية ترتبط بهذه المؤسسة وبمراجعها الواجب تقليدهم في أمور العبادات والمعاملات، جاءت دراسة محمد دكير (1998م)[2] الفكر التربوي عند

---

(1) أمل كامل حمادة: دور رجال الدين في الثورة الإيرانية 1979 ـ 1982م، ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 1995.

(2) محمد دكير: «الفكر التربوي عند الشهيد الثاني قراءة في كتاب: منية المريد في آداب المفيد والمستفيد»، في: المنهاج، بيروت، السنة الثالثة، العدد العاشر، 1998، ص252.

الشهيد الثاني(*) (911 ـ 965هـ)، وقد حددت هذه الدراسة هدفين لها أولهما: هدف عام يتمثل في: الكشف عن التراث العربي الإسلامي ودراسة الآراء التربوية التي تضمنتها مؤلفات الكتاب والفلاسفة المسلمين، للإسهام في وضع منهج تربوي إسلامي متكامل، والثاني هدف خاص وهو: البحث عن حلول للمشاكل التربوية التي يعاني منها النظام التربوي الإسلامي المعاصر، في كتاب «منية المريد في آداب المفيد والمستفيد» للشهيد الثاني، وذلك من خلال تحديد ماهية العلم عنده، وهدف التربية وشروط العملية التعليمية، ومحدداتها المعرفية والأخلاقية، وقد أشارت الدراسة إلى أهم المضامين التربوية التي تضمنها كتاب الشهيد الثاني وهي: ماهية العلم وفضله في القرآن والسنة ودليل العقل، آداب المعلم والمتعلم، وتنقسم إلى قسمين: الأول: الآداب النفسية وآداب الدرس، آداب المعلم الذاتية (في نفسه) مثل: الكفاية المهنية وربط العلم بالعمل، والقدوة... الخ...، والثاني: آداب المتعلم الذاتية (في نفسه) مثل حسن النية، التفرغ لطلب العلم، المواظبة على تلقي العلم، مراعاة الأولويات في التعلم، آداب الإفتاء والمناظرة والحوار.

وقد استخدمت الدراسة منهج تحليل المضمون في جانبه الكيفي.

(*) الشهيد الثاني: هو زين الدين بن نور الدين على بن أحمد العاملي الشامي ولد عام (911هـ ـ 1505م) في جبل عامل في لبنان. رحل في طلب العلم إلى دمشق ومصر وبيت المقدس واستانبول وغيرها. امتلك معرفة عميقة وشاملة، ومارس عمل التدريس، وألف ما يزيد على سبعين مؤلفاً في علوم الفقه والحديث والتربية، وتوفي عام (965هـ ـ 1558م) مقتولاً في تركيا. أما الشهيد الأول، فهو محمد بن مكي العاملي الذي قتل عام768 هـ.

وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن كتاب الشهيد الثاني «منية المريد في آداب المفيد والمستفيد . .» وضع عدة محددات لنجاح العملية التعليمية وهي: تهيئة المناخ العام بما يوفر قيام هذه العملية، مراعاة العوامل النفسية للمعلم والمتعلم، والعلاقة العلمية بين الطالب والمعلم وأصولها المعرفية، مراعاة الأولويات في عملية التعلم، (التدرج)، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، التركيز على الجانب الأخلاقي في العملية التعليمية، كما كشفت الدراسة أن الشهيد الثاني قد استفاد من كل التراث النظري والعملي الذي استطاع أن يتوصل إليه، وظهر فكره كأنه موسوعة متكاملة تتضمن أغلب ما يرتبط بالعملية التربوية، فمن باب فضائل العلم إلى المناهج، إلى المناظرة والاستفتاء والاجتهاد، بوصفها مجالات عملية ونظرية لاستمرار العملية التعليمية، إلى الكتابة وتقييد العلم.

أما دراسة جولنار مهران (2003م)[1] «أهداف تعليم المرأة في الجمهورية الإسلامية بين النظرة التقليدية والحديثة»، فقد حاولت إلقاء الضوء على مكانة المرأة في الفكر التربوي المعاصر في إيران، ومدى الاهتمام بها، لاسيما وأن عنصر «المرأة» كان دائماً موضع جدل في ما يتعلق بالحركات الإسلامية عموماً، وقد أبرزت هذه الدراسة أهداف تعليم المرأة في إيران المعاصرة، في ضوء الفكرة الإسلامية التي تهيمن على المجتمع والتي تمثلت في تحسين ظروف المرأة، من خلال التعليم وزيادة مشاركتها في الشؤون الاقتصادية والاجتماعية، وترسيخ

(1) Golnar Mehran: «the Paradox of Tradition and Modernity in Female Education in the Islamic Repuplic of Iran», Comparative Education Review, Vol. 47, No.3 August 2003, 34p.

القيم الأسرية الإسلامية المتعلقة بشأن المرأة، وأشارت إلى وضع المرأة في محتوى الكتب الدراسية بعد الثورة والتي أكدت على النظرة التقليدية للمرأة، لذلك أوصت بضرورة إزالة أي تفرقة بين المرأة والرجل في مجال المشاركة الاجتماعية والاقتصادية، وبضرورة إعطاء المرأة دوراً أكبر في صناعة السياسة والإدارة التعليمية، خصوصاً في المواقع العليا.

وعن سياسية القبول في الجامعات بعد الثورة الإسلامية، تأتي دراسة كيكو ساكوراي (2004م)[1] «اختبار دخول الجامعة وصنع مجتمع إسلامي في إيران»، وهي دراسة لاتجاه «الكنكور»[*] بعد الثورة الإيرانية، وقد تناولت هذه الدراسة أهم الأبعاد الأساسية التي تتضمنها سياسة القبول في الجامعة الإيرانية بعد الثورة، وحددتها في ثلاثة جوانب رئيسة هي: الجانب الأكاديمي، الاجتماعي، والسياسي، وقد أشارت الدراسة إلى أهم الآثار الاجتماعية لهذه السياسة والتي كانت ترفع من قيمة الجانب السياسي والاجتماعي على الجانب الأكاديمي والعلمي؛ إذ احتل المرتبة الثالثة في تقييم الطالب من حيث الأهمية، كما أن النظام الإيراني حاول نشر الأفكار الثورية عن طريق هذه السياسة التعليمية، مع التأكيد على دور هذه السياسة في الارتفاع بمكانة المناطق غير المتميزة اقتصادياً واجتماعياً، والتي كانت مساندة للثورة والنظام الإسلامي،

(1) Sakurai, Keiko: «University Entrance Examination and the Making of an Islamic Society in Iran: A study of the Post - Revolutionary Iranian Approach to konkur», Iranian Studies, Vol. 37, Issues, 2004, 22p.

(*) «الكنكور» يعني باللغة الفارسية المسابقة أو المنافسة، وترمز هذه الكلمة في الميدان التربوي الإيراني إلى الاختبار الأساسي لدخول الجامعة.

وقدمت تضحيات كبيرة في سبيلهما، مما جعل لها أولوية تفوق مثيلاتها عند التقدم للالتحاق بالجامعة.

كما أكدت هذه الدراسة أيضاً ـ على أن سياسة القبول في الجامعات وتغليب الجانب الاجتماعي أدَّيا إلى تقليل حدة الهجرة من الريف إلى المدينة، نظراً لما تتمتع به المناطق الريفية من حصة ونسبة مئوية مناسبتين في دخول الجامعة، وقد ساهم ذلك في تحقيق المساواة في فرص التعليم، على الأقل، من الناحية الكيفية، وهو ما اهتمت به الثورة الإسلامية التي اتجهت نحو تأسيس العدالة الاجتماعية.

وتأتي دراسة آية الله إبراهيم أميني (2004م)[1] «الجامعة من وجهة نظر الإمام الخميني»، لتوضيح جانب من التأثير الكبير للإمام الخميني على حركة الفكر التربوي الشيعي المعاصر؛ إذ إنه إضافة إلى كونه صاحب مشروع سياسي شيعي هو واحد من كبار المراجع المعاصرين. ومن هنا، تأتي أهمية رؤيته للجامعة في ظل التطورات في المشهد الشيعي الإيراني المعاصر والذي يتجه نحو بلورة إسلامية لكافة المؤسسات، وقد أبرزت هذه الدراسة الاهتمام الرائد للخميني بالجامعة الإسلامية كمؤسسة تربوية اجتماعية وعلمية يناط بها تقدم المجتمع، فهي حسب قوله: مركز سعادة الشعب، كما أنها مبعث شقائه، وقد أشارت الدراسة إلى تنبيه الخميني ـ إلى دور الاستعمار والتغريب في الجامعة الإيرانية والذي جعل التربية والتعليم فيها مرتكزين على التوجهات المادية، كما أدَّى إلى سلب الطلبة شخصياتهم واستقلالهم، وعزل علماء

(1) إبراهيم أميني: الجامعة من وجهة نظر الإمام الخميني، ط الكترونية، تاريخ الزيارة 14/ 12/ 2004. www. amini - hawzha. net.

الدين عن الجامعة والجامعيين، ومن هنا كانت دعوة الخميني إلى أسلمة الجامعة التي تساهم بدورها في حركة أسلمة المجتمع.

أما دراسة فتحي أبو بكر (2004م)[1]، خطبة الجمعة في إيران المعاصرة، فقد تناولت إحدى وسائط التربية المعاصرة عند الشيعة متضمنة تحليلاً لخطب صلاة الجمعة في إيران المعاصرة، ومن خلال استخدام منهج تحليل المضمون لعدد من خطب المراجع الدينيين، توصلت (الدراسة) إلى أن أهم ما قدمته هذه الخطب هو: تقديم أطروحات المجتمع البديل، أو المنشود لمجتمع الطواغيت الذي أقامه الشاه في إيران، حيث عرضت خطب الجمعة ثلاث أطروحات هي: المجتمع الإلهي، المجتمع المهدوي، والمجتمع العلوي، كما ذكرت الدراسة أن خطب الجمعة نجحت في تقديم حلول مبتكرة لبعض مشكلات المجتمع الإيراني عبر توجيه خطاب الأسلمة، وتغيير بنية القيم داخل المجتمع الإيراني، خاصة في ما يتعلق بالفساد الأخلاقي، ودور المرأة في المجتمع، ومشاركتها السياسية فضلاً عن معالجة مشكلة الزواج.

ومن الدراسات التي تناولت مصادر الفكر الشيعي وتطوره دراسة عدنان فرحان ـ (2004م)[2]، «حركة الاجتهاد عند الشيعة الإمامية»، حيث رصدت هذه الدراسة حركة الاجتهاد عند الشيعة الإمامية من

---

(1) فتحي أبو بكر هاشم: (خطبة الجمعة في إيران المعاصرة): دراسة تحليلية نقدية مع ترجمة نماذج من الخطب، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، 2004.

(2) عدنان فرحان: حركة الاجتهاد عند الشيعة الإمامية، بيروت، دار الهادي، 2004.

بدايتها وحتى قيام الثورة الإسلامية، ونتائج تجربتها بعد ربع قرن في مجال الاجتهاد، وتضمنت هذه الدراسة عرضاً مفصلاً لبداية حركة الاجتهاد، منذ عصر النبي (ص) إلى عصر غيبة الإمام الثاني عشر (عج)، ومراحل تطور الاجتهاد بعد عصر الأئمة، أي منذ منتصف القرن الرابع الهجري، وعرضت أيضاً لمرحلة انطلاق الفقه الاجتهادي، وصولاً إلى مرحلة الرشد والنمو لحركة الاجتهاد عند الشيعة، وهي مرحلة المحقق الحلي (ت 672هـ)، ثم استعرضت مرحلة الاتجاه العقلي في الفكر الشيعي، والموقف المعارض له من خلال الحركة الأخبارية، حتى مرحلة «عصر الكمال العلمي» ثم مرحلة الإبداع للفكر الفقهي الاجتهادي. ومن خلال استخدام المنهج التاريخي والأصولي، بالإضافة إلى أدوات منهجية أخرى، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن موقف الشيعة من عملية الاجتهاد قد اتسم في بدايته بالحذر الشديد، واستمر كذلك حتى أوائل القرن السابع الهجري، وظهور المحقق الحلي الذي أزاح اللبس الحاصل في حدود هذا المصطلح. وطوَّره بما يتفق مع مناهج الاستنباط في الفقه الإمامي، فأخذ به علماء الإمامية وشاع استعماله في كتبهم الفقهية والأصولية، كما أوضحت الدراسة أن الحركة الأخبارية المناهضة للاجتهاد والعقل، عرّضت حركة الاجتهاد عند الشيعة إلى خطر جسيم، إلا أن ذلك لم يستمر كثيراً، حيث تجاوزت حركة الاجتهاد هذه المخاطر، لاسيما في ظل انتصار الثورة الإسلامية في إيران، حيث انبعثت روح علمية جديدة في الحوزة العلمية معتقدة في الاجتهاد في ظل المستقبل والمستجدات التي فرضتها متطلبات الدولة الإسلامية، وحاجتها إلى القوانين والتشريعات التي تنظم شؤون الدولة ومؤسساتها.

أما دراسة محمد شقير (2005م)[1] «فلسفة الدولة في الفكر السياسي الشيعي.. ولاية الفقيه نموذجاً»، فقد اهتمت بتقديم فهم شامل لفلسفة الدولة، أي لماذا الدولة؟ ما أهدافها وغايتها؟ وما دورها في الاجتماع السياسي؟ وما المبررات الفلسفية والدينية لتلك الأهداف والغايات؟ وقد تضمنت الإجابة على هذه التساؤلات عدة موضوعات تناولها الباحث في رسالته وهي: سمات الدولة في الإسلام، الملامح العامة لنظريات الدولة في الفكر الشيعي، نظرية ولاية الفقيه: مبانيها وأدلتها الفقهية وطرق تنصيب الولي الفقيه وحدود صلاحياته الداخلية والخارجية، وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي والأصولي بشكل أساس. كما توصلت إلى عدة نتائج أهمها أن دولة الولي الفقيه، ليست منفصلة في مبانيها عن دولة الولي الإمام، وهي بدورها ليست منفصلة عن دولة الولي الرسول (ص)، وهذه الدولة ـ أيضاً ـ ليست منفصلة عن منتوج الوحي ومعطياته، وهذا المنتوج ليس منفصلاً عن الأسس المعرفية والكلامية التي تبدأ من وجود الخالق، إلى غايات الخلق، إلى فلسفة النبوة، كما أبرزت الدراسة أيضاً ـ أن المنهج الذي تقوم عليه (دولة الولي الفقيه) في التعامل مع الإنسان هو المنهج الاسترشادي، وهو المنهج الذي يهدف إلى إرشاد الناس وهدايتهم إلى منافعهم بمعناها الواسع، الذي يشمل البعد الأخروي والمعنوي والذي يعمل على مراودة العقل، واستثمار الكوامن المعنوية والروحية في وجود الإنسان، وعلى تنمية الجانب الواعي في شخصيته، وعلى تحريره من أسر الشهوة وأغلال الغريزة، وعلى تربية نفسه وتزكيتها على قيم الخير والرحمة.

---

(1) محمد علي شقير: فلسفة الدولة في الفكر السياسي الشيعي.. ولاية الفقيه نموذجاً، دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة اللبنانية، 2005.

وعن التعليم الديني المسؤول عن تخريج المراجع والعلماء والمجتهدين، تأتي دراسة عبد الجبار الرفاعي (2005م)[1]، «تحديث الدرس الكلامي والفلسفي في الحوزة العلمية»، مستخدمة المنهج التاريخي الذي يرصد حركة تطور الحوزة العلمية، من حيث المنهج الدراسي الفلسفي، وأشارت الدراسة إلى البارزين من المراجع الذين كان لهم إسهام واضح في إحداث نقلات نوعية ومنهجية للحوزة العلمية، ومنهم الإمام محمد باقر الصدر (ت: 1400هـ ـ 1979م) والذي كان نموذجاً لتحديث الدرس الكلامي في حوزة النجف الأشرف، والعلامة الطباطبائي (1903م) كنموذج لتحديث التفكير الفلسفي في النجف وقم، كما تناولت الدراسة أيضاً جهود مؤسسي الحوزة العلمية مثل الشيخ الطوسي (460هـ) والسيد حيدر الآملي (751هـ)، كما أشارت (الدراسة)، أيضاً، إلى نشأة حوزة قم ومراجعها مثل العلامة الطباطبائي، كما أبرزت أهم المشاكل المنهجية التي تواجه عملية التدريس في الحوزة وهي: قصور الأسلوب التقليدي في دراسة الفلسفة، اقتصار الفلسفة الإسلامية على صدر الدين الشيرازي، التقليدية في البحث الفلسفي، عدم متابعة إنجازات الفلسفة والعلوم الإنسانية المعاصرة.

أما الدراسة الحالية فهي تتناول موضوع الفكر التربوي المعاصر عند الشيعة الإمامية الاثني عشرية، وهي بذلك تتفق في بعض الجوانب وتختلف في البعض الآخر مع الدراسات السابق ذكرها، وذلك كما يلي:

أولاً: موضوع الدراسة: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة

(1) عبد الجبار الرفاعي: تحديث الدرس الكلامي والفلسفي في الحوزة العلمية، دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الحوزة العلمية، قم، 2005.

في تناولها الشيعة الاثني عشرية كموضوع للبحث، وكذلك في التطبيق على النموذج الإيراني، كما في دراسة أمل حمادة وشقير وفتحي أبو بكر، وهذا الاتفاق يمكن أن نعتبره اتفاقاً في الشكل دون المضمون.

ثانياً: منهج الدراسة: تتفق الدراسة مع الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج التحليلي الفلسفي، كما في دراسة علاء القزويني، وأسلوب تحليل المضمون في دراسة فتحي أبو بكر.

ثالثاً: طريقة التناول: تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة تناول موضوع الدراسة، حيث تركز الدراسة الحالية على البحث في عدة جوانب محددة في الفكر التربوي الشيعي المعاصر، مثل: أصول الفكر التربوي عند الشيعة، مصادر هذا الفكر وتفسيراته المعاصرة، والقضايا المعاصرة التي ينشغل بها الفكر التربوي الشيعي، ووسائط التربية وتطور استخدامها في الفترة المعاصرة، وعرض نموذج تطبيقي عن الفكر التربوي الشيعي، متمثلاً في النظام التربوي الإيراني.. وهو ما لم يتوفر في الدراسات السابقة.

رابعاً: الفترة الزمنية: تختلف الدراسة الحالية عن دراستي عبد الله فياض، والقزويني أي الدراسات التربوية ـ في الفترة الزمنية، حيث تناولا الفكر التربوي الشيعي خلال القرون الخمسة الهجرية الأولى، بينما حاولت الدراسة الحالية رصد وتفسير وتحليل هذا الفكر في صورته المعاصرة والتي تبدأ منذ مقدمات الثورة الإيرانية وحتى عام 2006م، وإن كانت الدراسة اتفقت في هذا الحد الزمني مع دراستي أمل حمادة وشقير، إلا أنهما ينتميان إلى الحقل السياسي وعلومه، أكثر من انتمائهما إلى الحقل التربوي، ميدان الدراسة.

خامساً: الحد المكاني: يختص الحد المكاني في هذه الدراسة بالجزء الخاص بعرض نموذج تطبيقي للفكر التربوي الشيعي المعاصر، والذي حددته الدراسة بالجمهورية الإسلامية الإيرانية، وذلك حيث إنها الدولة الوحيدة التي تعتمد المذهب الشيعي الاثني عشري مذهباً رسمياً لها.

قضية الدراسة:

في ضوء ما تقدم وما اتضح من تأثير واضح للفكر الشيعي الاثني عشري على جوانب الحياة المختلفة للفرد والمجتمع الشيعي المعاصر، فإن ذلك يدفع إلى التساؤل عن موقع التربية من هذا التأثير، باعتبارها المسؤولة عن قيادة المجتمع إلى التطوير أو التجديد وبناء الدولة، ومن ثم فالتساؤل الرئيس لهذه الدراسة هو: ما معالم الفكر التربوي المعاصر عند الشيعة الإمامية الاثني عشرية؟ ويتفرع من هذا التساؤل عدة أسئلة فرعية هي:

1 ـ ما السياقات الاجتماعية والفكرية للفكر التربوي الشيعي المعاصر؟

2 ـ ما مصادر الفكر الشيعي المعاصر؟

3 ـ ما النظرية التربوية التي يتبناها الفكر الشيعي المعاصر؟

4 ـ ما وسائط التربية المعاصرة عند الشيعة؟

5 ـ ما معالم النظام التعليمى المعاصر في إيران وقضاياه؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية تحقيق عدة أهداف هي:

1 ـ التعرف على السياقات الاجتماعية والفكرية للفكر التربوي الشيعي المعاصر.

2 ـ الوقوف على مصادر الفكر التربوي الشيعي المعاصر.

3 ـ التعرف على الفلسفة التربوية الشيعية المعاصرة.

4 ـ إبراز أهم مضامين النظام التعليمي المعاصر في إيران (1979 ـ 2006م).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الفلسفي، لتحليل الآراء والأفكار التربوية لدى مفكري الشيعة، «ويعد هذا المنهج أنسب المناهج الملائمة لفلسفة التربية»[1]. واستخدمت الدراسة ـ أيضاً ـ منهج تحليل المضمون وذلك لتحديد أهم أبعاد الفكر التربوي في الكتابات الشيعية المعاصرة، وكذلك «تحديد الاستجابات التي تسعي هذه المواد إلى تحقيقها، بما يساعد في التنبؤ بالسلوك المتوقع»[2] أو معرفة ما الذي ينبغي أن تكون عليه الشخصية الشيعية في جوانبها الوجدانية والمعرفية والسلوكية.

حدود الدراسة:

ـ **الحد الموضوعي**: ويشمل الآراء والأفكار التربوية والفلسفية في أدبيات الفكر الشيعي المعاصر.

---

(1) سعيد إسماعيل علي: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000، ص157.

(2) سمير محمد حسين: تحليل المضمون، القاهرة، عالم الكتب، 1983، ص 29.

- **الحد الزمني**: تبدأ الفترة الزمنية الرئيسية للبحث من عام 1979م وتمتد حتى عام 2006، وتمثل هذه الفترة أهمية كبيرة في تاريخ الشيعة الاثني عشرية، حيث أقيمت لهم دولة، وتكوَّن لهم مجتمع، يقوم على مبادئهم العقدية والفكرية، كما أصبح لهم نظام تربوي وتعليمي يطبقون فيه نسقهم المعرفي التربوي، وذلك من خلال قناعة فكرية شيعية.

- **الحد المكاني**: تناولت الدراسة في الجانب التطبيقي النظام التربوي في الجمهورية الإسلامية الإيرانية التي تعتمد المذهب الشيعي الاثني عشري مذهباً رسمياً لها.

مصطلحات الدراسة:

- الفكر التربوي الشيعي المعاصر:

الفكر: «هو مجموع الأسس النظرية والمفاهيم والمعاني التي تكمن خلف مظاهر السلوك الإنساني... وهو تعبير عن واقع اجتماعي، ففي كل وضع اجتماعي نجد فكراً يلائم هذا الواقع، ويلائم المرحلة التي يوجد فيها هذا الوضع... وهو في الوقت نفسه أداة للتغيير الاجتماعي، إنه عملية إنسانية، يقوم بها الإنسان، ليبدل وضعاً بوضع»[1].

والفكر التربوي «أشمل وأعم من فلسفة التربية التي تعتبر بمثابة الإطار المتكامل بصدد العملية التربوية والتي تطبق بعض المقولات الفلسفية في مجال التربية، فهي النظرية العامة للتربية، أما الفكر التربوي

---

(1) سعيد إسماعيل علي: نظرات في الفكر التربوي، القاهرة، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، 1993، ص 159.

فهو أعم وأشمل من ذلك، فهو وإن كان يتضمن هذا الإطار المتكامل، إلا أنه يضم ـ أيضاً ـ الآراء ووجهات النظر المختلفة حول مسائل التربية»[1]، وهو أيضاً يتضمن الجوانب التطبيقية لهذه المقولات الفلسفية في النظام التعليمي.

ويقصد بالفكر التربوي الشيعي المعاصر هنا: جملة الآراء والأفكار الفلسفية التي أنتجها مفكرو الشيعة المعاصرون، ومحاولة وضعها موضع التنفيذ، لتربية الفرد في المجتمع على نحو يتفق مع أهداف الدولة الشيعية المعاصرة التي تتمثل في تطبيق أحكام الشريعة، وتحقيق العدالة الاجتماعية بكافة أشكالها، ومنع الهيمنة الغربية من السيطرة على مقدرات المسلمين.

ـ الشيعة الإمامية الاثنا عشرية:

الشيعة لغة: «القوم الذين يجتمعون على الأمر وكل قوم اجتمعوا على أمر، فهم شيعة. وكل قوم أمرهم واحد يتبع بعضهم رأي بعض... والشيعة أتباع الرجل وأنصاره وجمعها شيع وأشياع جمع الجمع، ويقال شايعه، كما يقال والاه من الوَلْي... وقد غلب هذا الاسم على من يَتَوَالي عَلياً وأهل بيته عليهم السلام، حتى صار اسماً خاصاً، فإذا قيل: فلان من الشيعة عُرف أنه منهم. وفي مذهب الشيعة كذا أي عندهم؛ قال الأزهري: والشيعة قوم يَهْوَوْنَ هَوي عِترة النبي(ص) ويوالونهم»[2].

---

(1) طلعت عبد الحميد: دراسة تحليلية للفكر التربوي في مصر من 1952 حتى 1970، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 1986، ص 19.

(2) ابن منظور: لسان العرب، ج7، بيروت، دار إحياء التراث العربي، 1997، ص 258.

واصطلاحاً: «الشيعة هم الذين شايعوا علياً(ع)، وقالوا إنه الإمام بعد رسول الله(ص)، واعتقدوا أن الإمامة لا تخرج عنه وعن أولاده» وذلك نصاً ووصية، إما جلياً وإما خفياً. . . وقالوا ليست الإمامة قضية مصلحية تناط باختيار العامة وينتصب الإمام بنصبهم، بل هي قضية أصولية»[1]، «وهي ركن الدين ولا يجوز للرسل عليهم الصلاة والسلام إغفاله وإهماله ولا تفويضه إلى العامة وإرساله»[2].

ـ الإمامية الاثنا عشرية: وهم أغلب الشيعة المعاصرون، يعتقدون بوجود اثني عشر إماماً بعد الرسول(ص)، (كلهم من أولاد علي ابن أبي طالب(ع) والسيدة فاطمة الزهراء(ع)، وقد ظهر منهم أحد عشر إماماً، بينما الإمام الثاني عشر مستتر، وهو المهدي المنتظر (عج)، الذي ينتظر الشيعة عودته وظهوره ليملأ الأرض عدلاً بعد أن ملئت جوراً، وعنه ينوب العلماء المجتهدون «الفقهاء»[*].

---

(1) الشريف الجرجاني: التعريفات، مرجع سابق، ص 147.

(2) محمد بن عبد الكريم الشهرستاني: الملل والنحل، ج1، تحقيق: أمير على مهنا وآخرون، بيروت، دار المعرفة، ط4، 1995، ص 169.

(*) إنظر: محمد عمارة: «الشيعة» في: محمود حمدي زقزوق (إشراف)، الموسوعة الإسلامية العامة، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 2001، ص 837.

الفصل الثاني

مصادر الفكر التربوي المعاصر عند الشيعة الإمامية

الفصل الثاني

مصادر الفكر التربوي المعاصر عند الشيعة الإمامية

يقصد بمصادر الفكر التربوي، مصادر المعرفة التي تأخذ منها فلسفة التربية محتواها، وتشتق منها أهدافها، ويعتمد عليها النظام التربوي في تحديد برامجه، وبناء نسقه المعرفي، وتحديد غايته التي يسعى إلى تحقيقها.

ويكاد يتفق الفكر الشيعي المعاصر حول ثلاثة مصادر رئيسة هي: القرآن، السنة، والعقل. وهذا اعتماداً على قول «المدرسة الأصولية»، التي قادت الفكر الشيعي المعاصر حتى نجاح دولته في إيران (عام 1979م ـ 1399هـ)، إلا أن هذا الاتفاق ليس القول الفصل في تحديد هذه المصادر وترتيبها وتقييم أولوياتها، فهناك «المدرسة الأخبارية» التي تقف في حالة جدل دائم مع الأصوليين، وفي ما يلي عرض لهذه المصادر الثلاثة مع الإشارة إلى بعض الإشكاليات التي علقت بها، سواء من داخل الفكر الشيعي، أو من خارجه.

أولاً: القرآن الكريم:

اتفق المسلمون على اعتبار أن القرآن الكريم يمثل المرجعية العليا

لكل مسلم، يأخذ منه مصادر أحكامه، ومنهج معرفته وتصوراته، ليتبين معالم وضوابط طريقه والمزالق والمحاذير لتجنبها حتى لا يهلك[1].

ويعتقد الشيعة أن القرآن الكريم هو «ما أنزل بمضامينه وألفاظه وأسلوبه واعتُبر قرآناً، وهو هذا المجموع بين الدفتين المتداول بأيدي المسلمين، المنزه عن النقص والتحريف، والذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه والمتواتر بكلماته وحروفه بالتواتر القطعي، من عهد النبوة إلى يومنا هذا، وقد جُمع على عهد النبي(ص) بوضعه الحالي، وكان جبريل(ع) يعرضه عليه كل عام»[2].

والقرآن الكريم هو المصدر الأساس للفكر الإسلامي، وهو الذي يعطي الاعتبار والحجية للمصادر الدينية الأخرى، لذا يكون قابلاً للفهم لعامة الناس. وهذا لا يتنافى مع أن النبي(ص) وأهل بيته هم مراجع علمية للمعارف الإسلامية، والأحكام والقوانين التشريعية، فالقرآن الكريم يشير إلى الكليات منها ويتوقف تفصيلها على الرجوع إلى السنة، مثل أحكام الصلاة والصوم والمعاملات وسائر العبادات، وبعضها الآخر كالاعتقادات والأخلاق، وإن كانت مضامينها وتفاصيلها يفهمها العامة، لكن إدراك فهم معانيها يستلزم اتخاذ نهج أهل البيت مع الاستعانة، بالآيات، فإنها تفسر بعضها بعضاً[3].

---

(1) يوسف القرضاوي: المرجعية العليا في الإسلام للقرآن والسنة، القاهرة، مكتبة وهبة، 1992، ص 9.

(2) عبد الحسين شرف الدين: الفصول المهمة في تأليف الأمة، بغداد، د.ن، 1956، ص63.

(3) محمد حسين الطباطبائي: الشيعة في الإسلام، ط إلكترونية، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، مكتبة العقائد والكلام ص18، تاريخ الزيارة 17/ 12/ 2003 www. al-shia.

ويشير خالد الغفوري إلى عدد من القواعد التي يُعتمد عليها في فهم القرآن في المجتمع المسلم، وهي:

1 ـ التأكيد على إمكانية فهم القرآن للإنسان العادي، فهو ليس كتاباً ملغزاً، وليس للخواص من البشر، وإلا لما كانت دعوته عامة الناس إلى التدبر والتأمل في آياته.

2 ـ التأكيد على التناسق والانسجام وعدم الاختلاف والاضطراب. فالقرآن خالٍ من التناقض ويفسر بعضه بعضاً.

3 ـ نفي التهافت عن القرآن، سواء في زمان نزوله، أو في أي زمان آخر، فهو منزه عن الاختلاف والتهافت طول الزمان.

4 ـ التوافق مع الواقع والفطرة الإنسانية.

5 ـ القرآن وفقاً لما سبق لا يحتاج إلى تعديل أو إصلاح[1].

ويؤكد الشيعة كذلك على جامعية القرآن وإحاطته استناداً إلى نصوص روائية عن الإمام الصادق(ع) حيث قال: «إن الله تبارك وتعالى أنزل في القرآن تبيانا لكل شيء، حتى والله ما ترك الله شيئاً يحتاج إليه العباد، حتى لا يستطيع عبدٌ أن يقول: لو كان هذا أنزل في القرآن؟ إلا وقد أنزله الله فيه»[2]، «وما من أمر يختلف فيه اثنان إلا وله أصل في كتاب الله عز وجل، ولكن لا تبلغه عقول الرجال»[3]، وعن الإمام

---

(1) خالد الغفوري: «الآفاق التشريعية في القرآن الكريم»، فقه أهل البيت، بيروت، السنة السادسة، العددان 22 ، 23، 201، ص351.

(2) الكليني: أصول الكافي، جا، مرجع سابق، ص 59.

(3) المصدر نفسه، ص 60.

الباقر(ع) أنه قال: «إذا حدثتكم بشيء فاسألوني من كتاب الله»[1]، وعن أمير المؤمنين قال: «أيها الناس، إن الله تبارك وتعالى أرسل إليكم الرسول(ص) وأنزل الكتاب بالحق، إلى أن قال: فجاءهم بنسخة ما في الصحف الأولى، وتصديق الذي بين يديه وتفصيل الحلال من ريب الحرام. ذلك القرآن فاستنطقوه ولن ينطق لكم، أخبركم عنه، إن فيه علم ما مضى وعلم ما يأتي إلى يوم القيامة، وحكم ما بينكم، وبيان ما أصبحتم فيه تختلفون، فلو سألتموني عنه لعلَّمتكم»[2]، ومن هذه الروايات يتضح الآتي[3]:

1 ـ لقد جاء هذا الكتاب في امتداد كتب الأنبياء الماضين وتصديقاً لها. وإذا ما تضمنت تلك الكتب «تفصيل كل شيء» وتضمن هذا الكتاب «تفصيل كل شيء» ـ أيضاً ـ فقد جاء ذلك في سياق واحد، وتحركاً ضمن الجهة ذاتها.

2 ـ جاء القرآن بتفصيل الحلال من الحرام، وفيه علم ما يأتي، وحكم ما يقع من الاختلافات، والوجه البارز الذي تتجلى فيه هذه الخصيصة القرآنية، هو الجانب الحقوقي، وبُعد بيان الأحكام والشريعة.

3 ـ صحيح أن القرآن لا ينطق بهذه التفاصيل، لكن ما دام استنطاقه يُعدُّ أحد وسائل الكشف عن الأحكام وبلوغها، قال أمير المؤمنين(ع): «لو سألتموني عنه لعلمتكم»، أي لو سألتموني لأثبتت لكم كيف

---

(1) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) محمد علي أيازي: «مبدأ شمولية القرآن وإحاطته»، ترجمة: جواد علي كسار، الحياة الطيبة، السنة الرابعة، العدد 13، 2003 ص73.

أن الله ـ تعالى ـ أودع في القرآن الحلال والحرام والعلوم والأحكام وبقية ما بقي ذكره.

يمكن القول: إن الرؤية السابقة، تمثل الفهم العام للقرآن عند الشيعة، إلا أن هناك مواقف فكرية نحو فهم القرآن وترتيب مرجعيته، يجب الإشارة إليها عند الحديث عن الموقف الفكري للشيعة من القرآن، ونعرض في ما يلي لقضيتين من القضايا المهمة التي تناولها الفكر الشيعي بالدراسة والبحث على مدى تاريخه الفكري والثقافي، في ما يتعلق بمرجعية القرآن.

القضية الأولى: فهم القرآن ومرجعيته عند الشيعة:

الموقف الأول الموقف «الباطني»:

ويعتقد في مقولة «باطن القرآن» أي أن للقرآن باطناً لا يدركه إلا الأئمة، وهو حقيقة القرآن والإسلام والإيمان، ويستند هذا الاتجاه على عدة روايات، حيث يروى عن الإمام الصادق أنه قال: « ما في القرآن آية إلا ولها ظهر وبطن، وما فيه حرف إلا وله حد، ولكل حد مطلع، منه ما مضى، ومنه ما لم يكن بعد، يجري كما تجري الشمس والقمر، كلما جاء منه شيء وقع، قال تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ مِنۡهُ ءَايَٰتٞ مُّحۡكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلۡكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٞۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمۡ زَيۡغٞ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنۡهُ ٱبۡتِغَآءَ ٱلۡفِتۡنَةِ وَٱبۡتِغَآءَ تَأۡوِيلِهِۦۖ وَمَا يَعۡلَمُ تَأۡوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِي ٱلۡعِلۡمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلّٞ مِّنۡ عِندِ رَبِّنَاۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ﴾[1]. نحن نعلمه»[2]، وعن الإمام الباقر

---

(1) سورة آل عمران: الآية 7.

(2) محمد بن مسعود السلمي: تفسير العياشي، ج1، تحقيق: السيد هاشم الرسولي، طهران، المكتبة العلمية، 1960 ص11.

قوله: «ما يستطيع أحد أن يدعي أن عنده جميع ما في القرآن كله، ظاهره وباطنه غير الأوصياء»[1]، وقد بلغ عدد هذه الروايات في «الكافي» إحدى عشرة رواية تتعلق بخصوصية تفسير النص القرآني للأئمة دون غيرهم، وأنهم هم أهل الباطن وأصحاب الحقيقة.

ويقصد بنظرية باطن القرآن، «أن لكل معنى حقيقة وروحاً، كما له صور وقوالب. وقد وُضعَت الألفاظ لروح المعنى وحقيقته، وليس للقوالب والصور. ولما كانت هذه الحقيقة والروح تنطبقان على صور وقوالب عدة طويلة وعرضية، بحيث يوجد نوع من الاتحاد بين الحقيقة والقالب، فسينشأ عن ذلك أن يكون للفظ الواحد مصاديق وأفراد متعددة المعنى»[2].

وهذا ما عبرت عنه المدرسة العرفانية، فقالت: إن الظاهر هو «الشريعة» أما الباطن فهو «الحقيقة»، «والأخذ بالظاهر وحده، إنما يعني فقط الدخول في حكم الإسلام الذي يحصّن من القتل ويعصم من دفع الجزية. أما الإيمان، وهو أعلى مرتبة من الإسلام، فلا يحصل إلا مع الأخذ «بالباطن» أي الاعتقاد في تفسير الأئمة والعمل بتعاليمهم»[3][*]. وقد ذهب فريق من هذا الاتجاه إلى القول: إن لكل آية: بل لكل حرف

---

(1) الكليني: أصول الكافي، ج1، مرجع سابق، ص228.

(2) موسى الصدر: «سر العمق القرآني: قراءة في النظريات الدلالية والمدلولية»، الحياة الطيبة، السنة الرابعة، العدد 13، مرجع سابق، ص11.

(3) محمد عابد الجابري: بنية العقل العربي، ج2، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط5، 1996، ص 28.

(*) وتعتقد المدرسة الباطنية أنه لا علم لأحد إلا الإمام فالأئمة هم: خزنة علم الله، وورثة علم الأنبياء، وهم أعلم الناس، والراسخون في العلم، وأبواب علومهم تشمل تأويل القرآن، وعلم الكتاب، ومنطق الطير، وجميع اللغات، وعلم المنايا، والبلايا، والحوادث في الأرض والسماء (انظر: : محمد الري شهري: موسوعة أهل البيت في الكتاب والسنة، ج1، القسم الرابع، علم أهل البيت، طهران، دار الحديث، 1996، ص177).

بطوناً وليس بطناً واحداً، «ولا يوجد آية في القرآن إلا ولها ظهر وبطن، وربما بطون، هي حقائقها الراهنة، الساريه الجارية، مع مختلف الأحوال ومتقلبات الزمان. . »[1].

ويقدم الطباطبائي (ت: 1402هـ ـ 1981م) نظرية يوضح فيها الفرق بين ظاهر القرآن وباطنه، ويخص الظاهر للعامة، والباطن للخاصة، ويعتمد في هذه النظرية ـ أيضاً ـ على التميز بين القدرات العقلية والمعنوية في إدراك وفهم القرآن، فطريق الظاهر، هو البيان الذي يتناسب ومستوى أفكار العامة، على خلاف الطريق الباطن الذي يختص بالخاصة منهم، ويدرك مع روح الحياة المعنوية «إن القرآن الكريم بألفاظه وبيانه، يوضح الأغراض الدينية، ويعطي الأحكام اللازمة للناس في الاعتقادات والعمل بها، ولكن أغراض القرآن لا تنحصر بهذه المرحلة، فإن في كنه هذه الألفاظ وهذه الأغراض، تستقر مرحلة معنوية، وأغراض أكثر عمقاً، والذي يدركه الخواص بقلوبهم الطاهرة المنزهة. . . الذين تفتح لهم أبواب من المعرفة والادراك المعنوي للآيات والظواهر. . . وتشرق في نفوسهم أنوار غير متناهية من عظمة الخالق سبحانه وتعالى. كما يتضح أن باطن القرآن لا يلغي ظاهره، بل إنه بمنزلة الروح التي تمنح الجسم الحياة، وبما أن الإسلام دين شامل عام وأبدي، فإنه يهتم وقبل كل شيء بإصلاح المجتمع، ولا يتخلى عن الأحكام الظاهرية التي يكون مؤداها إصلاح المجتمع، وكذا لا يتخلى عن الاعتقادات البسيطة التي تعتبر حارسة للأحكام المشار إليها»[2].

---

(1) محمد هادي معرفة: تلخيص التمهيد، ج1، طهران، مؤسسة النشر الإسلامي، ط3، 1997، ص 123.

(2) الطباطبائي: الشيعة في الإسلام، مرجع سابق، ص 18.

وعلى هذا الأساس يدور الموقف الباطني الرمزي الذي يرى أن القرآن إشارات ورموز لا يستطيع فهمها إلا النبي(ص) والأوصياء من بعده، «وأن هناك أربعة مستويات لمعاني الآيات: العبارة، الإشارة، اللطائف، والحقائق، فالأولى تختص بعامة المسلمين، والثانية تختص بأهل التصوف والثالثة بالأولياء، والرابعة بالأنبياء»[1]. ومن أشهر التفاسير القرآنية التي يعتمدها أصحاب هذا الاتجاه الباطني التفسير المنسوب للإمام الحسن العسكري (232هـ ـ 260هـ)[2] والروايات التفسيرية الموجودة في الكافي، وتفسير علي بن إبراهيم القمي «تفسير القمي»، وتفسير فرات الكوفي.

ويقول محمد بهشتي حول هذا الاتجاه، وهذه التفاسير: «إن هناك نقاشات حول تفسير علي بن إبراهيم، وحول الروايات الواردة في التفسير المنسوب للإمام الحسن العسكري(ع)، وحتى الروايات التفسيرية الموجودة في كتاب الكافي. فأي عالم وفقيه يقول اليوم: إن كل الروايات الواردة في فقه المعاملات في كتاب الكافي ثابتة؟ وكان آية الله البروجردي لدى تدريسه الفقه، يكرر البحث مراراً حول روايات الكافي، فيرد بعضها ويطرح البعض الآخر جانباً، ففي كتاب الكافي نفسه هناك روايات متضاربة لابد من استبعادها، فلا نخلط بين الأهمية المعطاة للسنة والعترة، وبين الاعتبار والأهمية اللذين أعطيا جزافاً لكل عبارة منسوبة للنبي والأئمة الطاهرين... إن كتاب الكافي ليس في مصاف

(1) محسن صالح: «منهجية صدر المتألهين في التفسير القرآني»، المنهاج، بيروت، السنة السادسة، العدد 23، ص 201 ـ 209.

(2) الإمام الحسن العسكري (232هـ ـ 260هـ ـ 847م ـ 874م) هو الإمام الحادي عشر عند الشيعة وقد عاش في فترة الحكم العباسي، ومات مسموماً في سامراء بالعراق.

القرآن وليس كتب الصدوق كالقرآن... فكلها يجب أن تخضع للبحث»[1].

ومن النتائج التربوية الواضحة للمدرسة الباطنية عند الشيعة هو ظهور منحى تربوي يعتقد في النسق الفكري الباطني، وقد تجلى ذلك في المدرسة الصوفية، حيث اعتمدت هذه المدرسة على فكرة «الباطن» في مقابل الظاهر، «ففي أمور التعبد محوران: الأول محور الشكل من العبادة، وإطاره الحركات والسكنات. والمحور الثاني: المعنى الباطن من العبادة، حيث انفعال القلب بتلك الحركات والسكنات، ودخوله عالم الأسرار الكامنة خلف الشكل الظاهر للعبادة»[2].

كما أن النظام التربوي الصوفي يعتمد بصورة أساسية على مقام «الإمام» وإن اختلف الشكل، حيث يقوم «الشيخ» أو «الصحبة» بدور الإمام، حيث لا بد في النسق التربوي عند الصوفية من وجود «شيخ» أو «صحبة» للمتعلم، حتي يبين له الطريق ويوضح له الحق من الباطل، وهذا جعل بعض الغلاة من الصوفية تقول «إن الدين طاعة رجل»، ويقول السهروردي (635هـ ـ 1235م) «... ولا يكون هذا إلا لمريد حصر نفسه مع الشيخ وانسلخ من إرادة نفسه وفني في الشيخ يترك اختيار نفسه. فبالتآلف الإلهي يصير بين الصاحب والمصحوب امتزاج وارتباط بترك الاختيار»، ويقترب أبو يزيد البسطامي من ذلك بقوله «من لم يكن له شيخ فإمامه الشيطان»[3].

---

(1) محمد حسين بهشتي: «كيف نفهم القرآن؟»، رسالة الثقلين، طهران، المجمع العالمي لأهل البيت، السنة الثالثة، العدد 9، 1994، ص 33.

(2) يوسف زيدان: التصوف، القاهرة، وزارة الثقافة، 2004، ص 17.

(3) كامل مصطفى الشيبي: الصلة بين التصوف والتشيع، جـ1، بيروت، دار الأندلس، ط3، 1982، ص 463.

وقد أعطت هذه المدرسة أهمية كبرى للعلوم الشرعية على حساب العلوم العقلية التي يستخدم فيها النظر، وذلك لاعتقادهم أن «العلوم الحاصلة بالنظر مشوبة بأحكام الوهم، وغير خالصة من عمل الخيال[1]، كما يظهر ذلك في رسالة أيها الولد للغزالي، إذ ينصح تلميذه مستنكراً «... أي شيء حاصل لك من تحصيل علم الكلام، والخلاف والطب والدواوين والأشعار والنجوم والتصريف، غير تضييع العمر بخلاف ذي الجلال»[2].

وانطلاقاً من هذا النهج فإن العملية التربوية عند الصوفية هي عبارة عن معاناة ومجاهدة يصل بعدها المريد إلى الهدف النهائي للتربية عندهم، وهو معرفة الله حق معرفته، وهذه المعرفة لا تكون إلا بالقلب، ومن ثم «اشتغل المتصوفة بتربية القلب أو برياضة الروح، وذلك بتطهيرها من شواغل المادة والشهوات، وبالتوجه إلى الله بعلو الهمة، والأعمال الصالحة، من النوافل، وذكر الله، وحبه، والتفاني والإخلاص، حتى يتم لهم الوصال، وتشع عليهم الأنوار الربانية والإلهامات، فيتعلمون من غير معلم، إذ يتعلمون من الله علماً حقيقياً»[3].

ويقسِّم المتصوفة المراحل التعليمية إلى ثلاث مراحل هي: «مرحلة التخلية ومرحلة التحلية، ومرحلة التجلية. والتخلية هي خلو الباطن من

(1) علي سامي النشار: مناهج البحث عند مفكري الإسلام، بيروت، دار النهضة العربية، د.ت، ص300.
(2) أبو حامد الغزالي: «رسالة أيها الولد»، مجموعة الرسائل، بيروت، دار الكتب العلمية، 1994، ص104.
(3) راجع عبد الحميد الكردي: نظرية المعرفة بين القرآن والسنة، الرياض، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1992، ص 675.

السوء وجميع الأمور التي تمنع الإنسان من الخالق. والتحلية، تحلي النفس بالصفات الحميدة، والفضائل الإنسانية. والتجلية، تجلي الخالق وإشراق نور الحق في قلب السالك والصوفي والعارف»[1].

كما أكد المتصوفة على مراعاة التدرج في العملية التعليمية، حيث وضعوا سبعة مقامات تدريجياً للمتعلم يجب أن يمر بها بنفس الترتيب حتى يكتمل بناؤه الصوفي والتربوي، وهذه المقامات تبدأ بمقام: التوبة، ثم الورع والزهد، والفقر، والصبر، والتوكل، وآخرها الرضا[*].

وبالرغم من بعض النتائج الإيجابية لفلسفة التربية عند الصوفية والتي تتمثل في إعلاء شأن الجوانب المعنوية والروحية وتهذيب الشخصية الإنسانية، بما يضمن تحكمها في غرائزها وشهواتها، وخلق شخصية متميزة أخلاقياً، تنتهي عندها حالة الصراع المادي أو الدنيوي الذي يحياه الإنسان بحكم تكوينه البشري، إلا أن الفكر الصوفي لم يسلم من الانحرافات الفكرية مثل القول بـ«الاتحاد والحلول»، كما أن التزام السرية والرموز والإشارات والبعد عن مراعاة الطبيعة الإنسانية، أفقد هذه التربية النظرة السوية والمتكاملة للإنسان والمجتمع بصفة عامة.

الموقف الثاني: الموقف الأخباري:

تقديم الروايات على النص القرآني:

يعتمد الموقف الأخباري من الناحية الفكرية على تقديم النص «الروائي» على النص «القرآني» في المرجعية المعرفية «الدينية» ويعمل

---

(1) سيد ضياء الدين سجادي. : «مقدمات في أصول التصوف والعرفان»، ترجمة: توفيق محمد، المحجة، بيروت، العدد الأول، 2001، ص22.

(*) انظر: أبي حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، ج4، القاهرة، دار الحديث، 1994.

بالأخبار الواردة عن النبي(ص) وعن أهل بيته، ويرى أن «ما في كتب الأخبار الأربعة: الكافي، من لا يحضره الفقيه، الاستبصار، تهذيب الأحكام، قطعي السند أو موثوق بصدوره، فلا حاجة إلى البحث عن سندها»[1]. «ويعد محمد أمين الأسترابادي (1036هـ ـ 1627م) مؤسس المذهب الإخباري الحديث، الذي أطاح بالعقل أولاً، ثم أحدث ثغرة في نظرية الإجماع، ثم تناول القرآن، فرفض مرجعيته دون السُنة وأنه لا يمكن فهمه من دونها»[2]. وذهب الأسترابادي إلى أنه لا سبيل إلى المعرفة إلا عن طريق روايات الأئمة، وأنه لا يجوز استنباط الأحكام النظرية من ظواهر الكتاب الكريم، ولا ظواهر السنن النبوية ما لم يفسرها الأئمة، ومن هنا، فيجب تقديم رواياتهم على القرآن.

وبعد الأسترابادي حاول الحر العاملي (1104هـ ـ 1698م) تقديم موقع القرآن الكريم في المعرفة الدينية فأشار إلى ثماني فوائد للكتاب تبُقي له قيمة واعتباراً في ميادين معينة، وهذه الفوائد هي[3]:

1 ـ إن الكتاب معجزة النبوة ودليل صحة الإسلام.

2 ـ إن إمامة العترة (وحجية أقوالهم) تعُلم من الكتاب.

3 ـ إنه مرجع قوي عند تعارض أخبار العترة.

---

(1) محمد بحر العلوم: الدراسة وتأريخها في النجف، جعفر الخليلي: موسوعة العتبات المقدسة (7)، ج2، بيروت، مؤسسة الأعلمي، ط2، 1987 ص65.

(2) حيدر حب الله: «المرجعية القرآنية والاتجاه الأخباري في الفكر الشيعي»، المنهاج، بيروت، السنة التاسعة، العدد 33، 2004 ص280.

(3) المرجع نفسه، ص 297، نقلاً عن يوسف البحراني: الحدائق الناضرة في أحكام العترة الطاهرة، النجف، 1957.

4 ـ إنه يمكن الاحتجاج به على العامة ـ أي أهل السنة ـ لأنهم يعتقدون بحجية تلك الظواهر.

5 ـ إنه مؤيد عظيم لأحاديث العترة.

6 ـ إنه مشتمل على مطالب مهمة متواترة فيه، صريحة مؤيدة للأدلة القطعية، كآيات التوحيد والعدل.

7 ـ إن فيه من الحِكَم والآداب النافعة المتواترة الضرورية ما لا يحصى.

8 ـ إنه دال على وجوب الرجوع إلى العترة في تفسيره وتأويله.

نستنتج من عرض هذه الفوائد للقرآن ومرجعيته المعرفية عند الأخباريين أنه لا يتعدى كونه أداة لخدمة الروايات أو السنة نفسها، أو توظيفه للجدل بين السنة والشيعة، أو لأبعاد قيمية وأخلاقية، ما يجعل من القرآن مصدراً ثانوياً أو تأكيدياً للمصدر الأول للمعرفة عند الأخباريين وهو السنة المروية عن طريق أهل البيت، وهذا الاستنتاج مبني على عقيدة الأخباريين التي تقول: «إن كل ما تحتاج إليه الأمة إلى يوم القيامة عليه دلالة قطعية من قبله تعالى، وإن كثيراً مما جعل به (ومما يتعلق بكتاب الله وسنة نبيه(ص) من نسخ وتقييد وتخصيص وتأويل مخزون عند العترة الطاهرة»[1]، ومن ثم فلا يجوز استنباط الأحكام النظرية من ظواهر الكتاب ولا من ظواهر السنن النبوية، ما لم يعلم أحوالهما من جهة أهل الذكر، (بل يجب في هذه الحالة التوقف والاحتياط فيهما،

(1) عبد الهادي الفضلي: «الاجتهاد دراسة فقهية لظاهرة الاجتهاد الشرعي»، المنهاج، بيروت، السنة الخامسة، العدد 18، 2000، ص22.

وطبقاً لهذه النظرة، فإن القرآن الكريم كمرجعية معرفية يجب أن يخضع لتفسير النص «الروائي» المروي عن الأئمة، «فقد منع الأخباريون فهم أي شيء ـ من القرآن ـ مثل ﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ﴾[1]، إلا بتفسير من أصحاب العصمة، ومنهم من كاد يدعي المشاركة لأهل العصمة في تأويل مشكلاته وحل مبهماته[2].

وينطوي الموقف الأخباري على عدة مخاطر معرفية أهمها:

1 ـ إن طائفة عظيمة من هذه الروايات إما أنها ضعيفة السند أو لا سند لها أساساً.

2 ـ على افتراض توافر السند في تلك الروايات كافة، فإن أغلبها سيكون ظنياً، وذلك بسبب قلة تواترها إلى جانب كونها مقطوعة السند، الأمر الذي جعل بعض العلماء يتحفظ على التعبد بها، إلى جانب إسقاطها من الحجية والاعتبار[3].

3 ـ اشتمال عديد من الروايات ـ التي يعتمدها المذهب الأخباري على روايات الغلو والمغالاة التي تسربت إليها بفعل الغلو الذي انطوى على بعض الأفكار والعقائد المفرطة الفاسدة[4].

من المؤكد أنه لا خلاف بين المسلمين على العمل بصحيح سنة النبي (ص)، إلا أن حالة الإفراط التي تظهر في مبادئ المدرسة الأخبارية

(1) سورة الإخلاص: الآية 1.

(2) محمد البياني: «النراقيان في مواجهة المد الإخباري»، فقه أهل البيت، بيروت، مؤسسة دائرة معارف الفقه الإسلامي، السنة السابعة العدد 25، 2002، ص 215.

(3) علي أكبر رستمي: «التفسير الروائي، قراءة في الدور والإشكاليات»، المنهاج، بيروت، السنة السابعة، العدد 27، ص 110 ـ 200.

(4) المرجع نفسه، ص115.

تعد خروجاً واضحاً على العقل الجمعي الإسلامي، والنسق الفكري والتربوي ـ أيضاً ـ وذلك لأن السنة في مجملها تقوم بوظيفة الشرح والتبيين لما جاء في القرآن، يقول تعال ﴿بِٱلْبَيِّنَٰتِ وَٱلزُّبُرِۗ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[1]، «فالقرآن هو الأصل والسنة شارحته وموضحته، وكل ما في السنة يرجع إلى الكتاب، بوجه من الوجوه»[2].

ومن ناحية أخرى فليست كل السنة تشريعية أي يتعبد بها، فهناك ما يسمى بـ «السنة غير التشريعية» وهي «ما قاله أو فعله النبي(ص) بمقتضى فطرته وطبيعته البشرية، أو بحكم خبرته العادية، فهو مجرد رأي له في الأمور الدنيوية لا دين يبلغه عن ربه إلى أمته»[3]، ومن الأمثلة الواضحة على هذا النوع من السنة: عسكرته بالجيش يوم بدر قبل مراجعة الحباب بن المنذر له، وحديث تأبير النخل، الذي أشار فيه للأنصار برأي كان الصواب في غيره[4]. هذا بالإضافة ـ أيضاً ـ أنه ليست كل الأحاديث التي رويت ـ سواء عند الشيعة أو السنة ـ صح نسبها إلى النبي(ص) (متناً أو سنداً [5])، ومرجع ذلك هو نشأة علم الجرح والتعديل عند المسلمين، وهو ما اهتم بضبط هذه الروايات وبيان ضعيفها وسقيمها وصحيحها، وما يعمل به وما لا يعمل.

---

(1) سورة النحل: الآية 44.

(2) يوسف القرضاوي: المرجعية العليا في الإسلام للقرآن والسنة، مرجع سابق، ص101.

(3) المرجع نفسه، ص 90.

(4) انظر: سعد الدين العثماني: تصرفات الرسول(ص) بالإمامة، إسلامية المعرفة، بيروت، السنة السادسة، العدد (24)، ص11 ـ 12.

(5) انظر: محمد الغزالي: السنة النبوية بين أهل الفقه.. وأهل الحديث، القاهرة، دار الشروق، ط11، 1996.

وقد انحسر المد الأخباري في المجتمع الشيعي بفضل جهود الأصوليين منذ ظهور الوحيد البهبهاني (ت 1205هـ ـ 1791م) وكاشف الغطاء (ت 1228هـ ـ 1813هـ) وأحمد النراقي (ت 1245هـ ـ .183م)، وحديثاً محمد باقر الصدر (ت 1400هـ ـ 1980م)، حيث انتصروا لمرجعية القرآن وحجية ظاهره، مما كان له بعض الأثر في ظهور اتجاهات معتدلة داخل المذهب الأخباري نفسه، بالإضافة إلى توجيه الفكر الشيعي العام نحو هذه المرجعية.

الموقف الثالث: الموقف الأصولي:

حجية الظاهر القرآني ومرجعيته، ودحض الموقفين الباطني والأخباري.

يعتمد الموقف الأصولي على قاعدتين رئيستين في التعامل مع القرآن:

القاعدة الأولى: تقوم على رفض التفسير الباطني للقرآن، وأن هناك قرآناً للعامة وآخر للخاصة. «لأن هذا الزعم لا يستند إلى دليل، فإن الله سبحانه وتعالى كلَّف الناس جميعاً بتكليف واحد، ولم يفرق بين فئة وأخرى، ولا بين فرد وآخر، وخاطب الجميع بالقرآن الكريم وأوجب عليهم العمل به، ومحال أن يأمرهم بأشياء لا يفهمونها ولا يهتدون إليها، كيف وقد وصف الله القرآن بأنه عربي مبين... هذا إلى أن في القرآن آيات لا يمكن أن يكون وراء الظاهر منها شيء»[1] كقوله تعالى:

(1) محمد جواد مغنية: معالم الفلسفة الإسلامية، مرجع سابق، ص 202.

﴿مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ ٱللَّهِ ۚ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ أَشِدَّآءُ عَلَى ٱلْكُفَّارِ رُحَمَآءُ بَيْنَهُمْ ۖ تَرَىٰهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنًا ۖ﴾[1] وقوله جل شأنه ﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ﴾[2].

القاعدة الثانية: التأكيد على مرجعية القرآن ثم السنة، فالمرجعية العليا للقرآن الكريم، ثم لما ثبت صدوره بصورة قطعية من النصوص الحديثية والروايات الشارحة والمبينة لبعض الحقائق والمعارف القرآنية، «فثمة مصدران نقليان لمعرفة الدين لا ثالث لهما: الكتاب والسنة، ومصدرية القرآن الكريم واضحة جداً لجميع المسلمين وحتى لغير المسلمين. فالذي يريد التعرف على الإسلام عليه أخذ ملامح وأبعاد الدين من القرآن الكريم... وهناك حقائق ومعارف عديدة جاء بها القرآن، لا يمكن أن نجد تفسيرها وشروحها إلا في السنة.. فالأحكام الشرعية الواردة في القرآن جاءت بشكلها الكلي، ولا يمكن أن نجد تفاصيلها إلا في الأحاديث.... وبهذا تكون السنة كل شيء في الإسلام بعد القرآن الكريم»[3].

ويذهب الطبرسي (ت 548هـ ـ 1153م) إلى أن دليل «العرْض» أي عرض القرآن على النبي(ص) يدل على حجية ظاهره ومرجعيته، «فكيف يمكن العرض عليه وهو غير مفهوم المعنى؟ فهذا وأمثاله يدل على أن الخبر متروك الظاهر، فيكون المعنى من حديثه: «إذا جاءكم عني حديث فاعرضوه على كتاب الله فما وافقه فاقبلوه وما خالفه فاضربوا به عرض

(1) سورة الفتح: الآية 29.

(2) سورة الإخلاص: الآية 1.

(3) محمد رضا حكيمي: الاجتهاد التحقيقي، ترجمة: حيدر نجف وآخرين، بيروت، كتاب قضايا إسلامية رقم 25، 2000، ص ص 71 ـ 72.

الحائط»، إن صح أن من حمل القرآن على رأيه ولم يعمل بشواهد ألفاظه فأصاب فقد أخطأ الدليل. . . كما ـ روي عن ابن عباس أن التفسير على أربعة أقسام: الأول: تفسير لا يُعذر بجهالته، وهو ما يلزم الكافة من الشرائع، والثاني: تفسير تعرفه لغة العرب بكلامها، وهو حقائق اللغة وموضع كلامهم، والثالث: تفسير يعلمه العلماء، وهو تأويل المتشابه وفروع الأحكام، والرابع: تفسير لا يعلمه إلا الله عز وجل وهو ما يجري مجري الغيوب وقيام الساعة»[1].

وطبقاً لهذه التراتبية في المعرفة القرآنية، فإن المدرسة الأصولية اعتمدت على القول بمبدأ وجود درجات في الدلالة القرآنية، ويشير المفيد (ت 413هـ ـ 1022م) إلى أن أنواع أصول معاني القرآن أربعة «أحدها: الأمر، وثانيها: النهي، وثالثها: الخبر مع ما يستوعبه لفظه، ورابعها: التقرير»[2].

إن أهم ما قدم المفيد والطبرسي في هذه المعالجة لفهم القرآن التأكيد على إمكانية وجود فهم قرآني عام، من خلال شواهد ألفاظه وظواهرها، ونفي خصوصية الفهم القرآني لفئة ما، حتى مع تأكيدهما وجود درجات للدلالة القرآنية «فليس بمصيب من ادَّعى أن جميع القرآن على المجاز، وظاهر اللغة يكذبه، ودلائل العقول والعادات تشهد بأن جمهوره على حقيقة كلام أهل اللسان. . . .»[3]، «كما أن بطلان التقليد وصحة الاستدلال في أصول الدين تدلان على فساد قول من زعم أن

---

(1) الطبرسي: مجمع البيان لعلوم القرآن، ج1، مرجع سابق، ص 14.

(2) المفيد: التذكرة بأصول الفقه، سلسلة مؤلفات الشيخ المفيد رقم (9)، مرجع سابق، ص29.

(3) المصدر نفسه، ص 43.

القرآن لا يفهم معناه إلا بتفسير الرسول(ص) لأنه حث على تدبره ليعرفوه ويبينوه»[1].

وقد تولَّدت نظرة معرفية جديدة لمنهجية فهم القرآن عند «بهشتي» تقوم على عدة عناصر تمثل تحديثاً للمدرسة الأصولية، وهي[2]:

1 ـ إمكانية فهم القرآن؛ حيث إنه لا يختص بفئة معينة، فقد جاء القرآن ليستفيد منه الجميع، وهو مُيسَّر للفهم، فقد نزل أولاً: باللغة العربية، وثانياً: بلغة عصر النبي(ص)، وثالثاً كان خطاباً شفهياً، وليس خطياً، ومباشراً وتدريجياً.

2 ـ إن القرآن الكريم كتاب يخاطب الإنسان بجميع اتجاهاته الفكرية والروحية والسلوكية الناجمة عن متطلباته الذاتية؛ وحيث إن هناك اختلافاً واسعاً بين الناس في هذه الجوانب، فإن تأثير القرآن على الناس يكون مختلفاً ـ أيضاً.

3 ـ إن لغة القرآن ليست رمزية، وليست كالرسائل المشفرة المتداولة بين السياسيين والعسكريين التي تكتب بإشارات ورموز مصطلح عليها. فالقرآن ليس كتاب رموز وإشارات، إنه كتاب مبين، بمفاهيم بينة ومبينة.

4 ـ تقرير وجود درجات في فهم القرآن، فإن إحدى درجات فهم القرآن مختصة بالنبي والأئمة ولا يمكن الوصول إلى هذه الدرجة إلا عن طريق رواياتهم القطعية الصحيحة.

---

(1) الطبرسي، مجمع البيان لعلوم القرآن، ج3، مصدر سابق، ص165.

(2) محمد حسين بهشتي: «كيف نفهم القرآن؟»، مرجع سابق، ص26.

ثم يحذر من إخضاع النص القرآني للمصالح والأهواء الذاتية والمذهبية المختلفة، «فيجب في التفسير تجاوز الأهواء النفسية والرغبات الذاتية، وإلا فإنّ معنى الآية سيكون انعكاساً لتلك الأهواء والرغبات، وهناك من يتمنى أن تعطي الآيات معاني تلائم أهواءه ورغباته، ويسعى للعثور على من يدعي فهم تلك المعاني من الآيات لقبولها على الفور، . . . »[1]، «ومن هنا فنحن لسنا كالأخباريين الذين يرون أن فهم كل ما في القرآن مختص بالنبي والأئمة، وأنه يلزم لفهم أي آية الرجوع إلى الروايات التي تناولت تلك الآية، فنحن نقول: إن مقداراً من الآيات القرآنية ـ وهي الآيات المحكمات والبينات ـ يمكن لكل الناس فهمه شريطة معرفتهم باللغة العربية لعصر البعثة، وأسباب النزول، وأن لا يتجاوز الحد الذي يفهمونه بوضوح»[2].

ويضيف بهشتي ـ أيضاً ـ إن القرآن هو المرجعية للأحكام والأفكار في المجتمع المسلم، إلا أنه ليس من أنصار التوقف عنده أو مقولة «حسبنا كتاب الله»، فيرى أن السنة تلازم القرآن في تبيينه وتوضيحه وذلك للأسباب الآتية[3]:

1 ـ إن الكتاب على قسمين: الأول: القسم الذي يمكن فهمه من دون السنة، والثاني: القسم الذي لا يمكن فهمه من دون السنة، ففهمه بوضوح مرتبط بالسنة، إذ إن هذا أحد علل وعوامل المسألة القائلة بأن الكتاب سند للإسلام، كما أن السنة سند له.

---

(1) محمد حسين بهشتي: مصدر سابق، ص30.

(2) المصدر نفسه، ص 32.

(3) محمد حسين بهشتي: «تفسير القرآن وتأويله»، في :رسالة الثقلين، طهران، المجمع العالمي لأهل البيت، السنة الثالثة، العدد 10، 1994، ص 174.

2 ـ إننا لا نستطيع استخراج الكثير من تفاصيل الأحكام من الكتاب، وبعبارة أخرى، لا ينحصر التشريع، وسن القوانين، وبيان الشريعة، والمعارف الإلهية، بالقرآن فقط.

3 ـ تبين من خلال البحث من مختلف مصادر الشيعة والسنة، أن النبي(ص) كان يتلقى إضافة إلى الوحي القرآني، وحياً آخر، وهو السنة.

أما محمد باقر الصدر الذي يعد من أعلام المدرسة الأصولية الحديثة، وتعد مساهماته في تجديد علم الأصول عند الشيعة من أهم المساهمات الفكرية المعاصرة، والتي كان لها دور كبير في إنشاء مدرسة أصولية جديدة تحمل اسمه وفكره، وهي «المدرسة الصدرية»، فقدم تحليلات واسعة للمسألة القرآنية ـ لا سيما ـ من الناحية الأصولية، فأقام تحليلاً سندياً للنصوص الروائية التي تحصر فهم القرآن بالنبي والأوصياء وتوصل إلى نتيجة مؤداها: «وجود قاسم مشترك بين الروايات جميعها، وهو وجود رجال الباطنية في أسانيدها، من أمثال سعد بن طريف، وجابر بن يزيد، ولما كانت هذه النصوص تخدم الأفكار الباطنية التي تحول دون التعاطي العادي مع النصوص والأمور جميعها، كان وجود مثل هؤلاء الرجال المنتمين إلى المذهب الباطني الذي يحصر الأمور جميعها بالمعصوم ويسد مجال العقل والتفكير؟، وهذا يعني ـ أيضاً ـ أن مصادر الحديث قد تسربت إليها هذه النصوص المجعولة»[1]، «وهذا معناه أن علامات استفهام كبيرة سوف توضع حول تلك الروايات

(1) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، جـ1، ط الكترونية، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، مكتبة الفقه وأصوله، ص 270، تاريخ الزيارة 30/10/2003 ww.al.shia.com

القليلة»؛ إذ كيف صدرت نصوص محدودة عبر رواة من الدرجات اللاحقة ولم يتفوه بها راوٍ من الدرجة الأولى. . .»[1]، ومن ثم فإن محمد باقر الصدر يؤكد في محاولته دحض مزاعم الإخباريين والباطنيين حول الروايات التفسيرية، ويؤكد على حجية الظهور بدليلين أحدهما تاريخي والآخر شرعي[2]:

الأول: إن الصحابة وأصحاب الأئمة كانت سيرتهم قائمة على العمل بظواهر الكتاب والسنة واتخاذ الظهور أساساً لفهمها، كما هو واضح تاريخياً من عملهم ودينهم.

الثاني: إن هذه السيرة على مرأى ومسمع من المعصومين ولم يعترضوا عليها بشيء وهذا يدل على صحتها شرعاً وإلا لنهوا عنها، وبذلك يثبت إمضاء الشارع للسيرة القائمة على العمل بالظهور وهو معنى حجية الظهور شرعاً.

ويخلص أحد الباحثين المعاصرين إلى أن التفسير في مدرسة أهل البيت، يعتمد العناصر الآتية جميعها لاكتشاف مراد الله تعالى من كتابه وفهم معانيه ودلالاته ومعارفه، وهي[3]:

1 ـ التفسير بالأثر الوارد عن النبي(ص) ـ من نصوص صحيحة قطعية ـ وأن ما أثر عنهم من تفسير وبيان قرآني، هو المرجع عند الاختلاف في فهم القرآن. وأن هناك معاني لا يمكن تحصيلها إلا عن طريق النبي(ص) أو الإمام.

---

(1) المرجع نفسه، ص 270.

(2) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، جـ1، مصدر سابق، ص88.

(3) السيد هاشم الموسوي: القرآن في مدرسة أهل البيت، ط الكترونية، موقع (المعصومون الأربعة عشر)، مكتبة أهل البيت، ص46 تاريخ الزيارة 21/ 200 www.14masom.com.

2 ـ التفسير بالاعتماد على اللغة: فإن القرآن نزل بلسان عربي يفهمه من عرف العربية، معرفة بمستوى لغة العصر الذي نزل فيه.

3 ـ التفسير بالاعتماد على العقل: واعتماد العقل في التفسير ملتزم بما أُثِر عن النبي(ص)، بعدم تجاوز البيان اللغوي الدال على المراد من اللفظ.

القضية الثانية: موقف الشيعة من حفظ القرآن وصيانته من التحريف(*):

تعتقد الشيعة الإمامية «أن الكتاب الموجود في أيدي المسلمين، هو

(*) ليس المقصود هنا أن هذه القضية كانت مثار جدل داخلي عند الشيعة وأن العقل الجمعي الشيعي مختلف فيها، فالثابت من خلال اطلاع الباحث أن موقف القائلين بالتحريف كان موقفاً شاذاً خارجاً عن الاتفاق الشيعي العام، إلا أن هذه القضية كانت مناقشتها وبحثها عند الشيعة رداً على الاتهامات الخارجية التي تلقفت هذا الموقف الشاذ، وهذا ما يؤكده يوسف القرضاوي بقوله: «قد يقول البعض: إن الشيعة الجعفرية الإثنا عشرية يقولون بأن القرآن الحالي لا يحتوي كل الوحي المنزل من عند الله. وهذا مذكور في «الكافي» وفي بعض كتبهم. ولكن المحققين منهم يرفضون هذه الروايات ويعتبرونها من كلام «الأخباريين» والعمدة هم «الأصوليون». ولهذا لا يوجد عند الشيعة مصحف غير مصحف سائر المسلمين، فهو الذي يطبعونه، ويحفّظونه لأولادهم، ويذيعونه في إذاعاتهم وتلفازهم، ويفسرونه في كتبهم، ويحتجون به في كتبهم العقائدية والفقهية، وهم مجمعون على أن ما بين دفتي المصحف كلام الله بيقين». (يوسف القرضاوي: المرجعية العليا في الإسلام للقرآن والسنة، مرجع سابق، ص 14، هامش الصفحة).

وهذا ـ أيضاً ـ ما أكده علي السالوس ـ الناقد للفكر الشيعي ـ بقوله «هذه حركة من حركات التشكيك (أي التحريف) قام بها غلاة الشيعة الاثني عشرية... ولكن المهم هو أن المعتدلين من إخواننا الجعفرية قد تصدوا لهذا الحركة، وكشفوا القناع عن هذا الباطل، وبينوا أن ما ذكر من روايات منسوبة لأهل البيت في موضوع التحريف، منها ما يحتمل التأويل، ولا يفيد وقوع التحريف، والباقي يضرب به عرض الحائط. (انظر: : علي السالوس: مع الاثني عشرية في الأصول والفروع، ج2، القاهرة، دار التقوى، ط3، 2001، ص155).

الكتاب الذي أنزله الله على نبيه، للإعجاز والتحدي ولتعليم الأحكام وتمييز الحلال من الحرام، وأنه لا نقص فيه ولا تحريف ولا زيادة وعلى هذا إجماعهم ومن ذهب منهم أو من غيرهم من فرق المسلمين إلى القول بوجود نقص فيه أو تحريف فهو مخطئ بنص الكتاب العظيم، ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ﴾[1] والأخبار الواردة من طرقنا أو طرقهم الظاهرة في نقصه أو تحريفه ضعيفة شاذة وأخبار آحاد لا تفيد علماً ولا عملاً، فإما أن تؤول بنحو من الاعتبار أو يضرب بها الجدار، ويعتقد الإمامية أن كل من ادعى نبوةً بعد محمد أو نزول وحي أو كتاب، فهو كافر يجب قتله»[2].

والشيعة الأقدمون على هذا الاعتقاد نفسه. يذكر الشريف المرتضى «أن القرآن معجزة النبوة، ومأخذ العلوم الشرعية والأحكام الدينية، وعلماء المسلمين، قد بلغوا في حفظه وحمايته الغاية حتى عرفوا كل شيء اختلف فيه من إعرابه وقراءته وحروفه وآياته، فكيف يجوز أن يكون مغيراً أو منقوصاً مع العناية الصادقة والضبط الشديد»[3]. وذكر أيضاً ـ «أن القرآن الكريم كان على عهد رسول الله(ص) (مجموعاً مؤلفاً على ما هو عليه الآن، واستدل على ذلك بأن القرآن كان يدرس ويحفظ في ذلك الزمان، حتى وأنه كان يعرض على النبي(ص) ويتلى عليه، وأن جماعة من الصحابة مثل عبد الله بن مسعود، وأُبي بن كعب وغيرهما ختموا القرآن على النبي(ص) عدة ختمات، وكل ذلك يدل بأدنى تأمل على أنه كان مجموعاً مرتباً غير مبتور ولا مبتوت، وأن من خالف ذلك

(1) سورة الحجر: الآية 9.

(2) محمد الحسين كاشف الغطاء: أصل الشيعة وأصولها، مصدر سابق، ص 220.

(3) الطبرسي: مجمع البيان لعلوم القرآن، حـ1، مصدر سابق، ص 18.

من الإمامية الحشوية، لا يعتد بخلافهم، فإن الخلاف في ذلك مضاف إلى قوم من أصحاب الحديث الذين نقلوا أخباراً ضعيفة ظنوا بصحتها، لا يرجع بمثلها عن المعلوم المقطوع بصحته»[1].

وهذا ـ أيضا ـ ما أكده الصدوق بقوله: «اعتقادنا في القرآن أنه كلام الله ووحيه وتنزيله، وقوله، وكتابه. وأنه لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. وأنه القصص الحق. وأنه قول فصل، وما هو بالهزل. وأن الله تعالى محدثه، ومنزله، وحافظه، وربه»[2] «وهو الذي أنزله الله تعالى على نبيه محمد هو ما بين الدفتين، وهو ما في أيدي الناس، ليس بأكثر من ذلك»[3]. وقد صرح بهذا القول الحلي (627هـ 1023م) وقد سئل عن ذلك، فقال: «الحق أنه لا تبديل، ولا تأخير ولا تقديم فيه، وأنه لم يزد ولم ينقص، ونعوذ بالله أن يُعتقد مثل ذلك، فإنه يوجب التطرق إلى معجزة الرسول(ص) المنقوله بالتواتر»[4]، وكذلك العاملي (877هـ ـ 1472م) الذي قال: «علم بالضرورة تواتر القرآن بجملته وتفاصيله، وكان التشديد في حفظه أتم، حتى نازعوا في أسماء السور والتفسيرات، وإنما اشتغل الأكثر عن حفظه بالتفكر في معانيه وأحكامه ولو زيد فيه أو نقص لعلمه كل عاقل، وإن لم يحفظ لمخالفة فصاحته وأسلوبه[5].

أما القول بوقوع التحريف، فقد قال به المحدث النوري (ت 1320هـ

---

(1) المصدر نفسه، ص 19.

(2) محمد بن بابويه القمي الصدوق: الاعتقادات في: المفيد: تصحيح الاعتقادات، سلسلة مؤلفات المفيد، رقم (5)، مرجع سابق ص83.

(3) المصدر نفسه، ص 83.

(4) المصدر نفسه، نفس الصفحة

(5) الصدوق: الاعتقادات، مصدر سابق، هامش ص 83 من تعليق المحقق.

ـ 1902م) حيث ذكر في كتابه «فصل الخطاب في تحريف كتاب رب الأرباب» معتمداً على مجموعة من الروايات ضعيفة السند أو مكذوبة على الأئمة، وقد خضعت هذه الأقوال إلى البحث والتدقيق من جانب علماء الشيعة الإمامية منذ القرن الرابع عشر، وحتى الوقت الحاضر، سواء أكانوا من المعاصرين له(*) أو المتأخرين عنه(**).

(*) ومن هذه الردود التي عاصرت النوري وحتى الوقت الحاضر ما يلي:

1 ـ كشف الارتياب في عدم تحريف كتاب رب الأرباب، للطهراني (ت/ 1313هـ ـ 1895م)

2 ـ حفظ الكتاب الشريف عن شبهة القول بالتحريف، للسيد هبة الدين الشهرستاني (ت/ 1315هـ ـ 1897م)

3 ـ الحجة على فصل الخطاب في إبطال القول بتحريف الكتاب، تأليف عبد الرحمن الهيدجي (1372هـ ـ 1953م)

4 ـ البرهان على عدم تحريف القرآن، تألف الميرزا البروجردي (1374هـ ـ 1954م)

5 ـ آلاء الرحمن في الرد على تحريف القرآن، تأليف الميرزا عبد الرحيم المدرس الخياباني (1318هـ ـ 1900م)

6 ـ بحر الفوائد في شرح الفرائد، للميرزا الأشتياني (ت 1319هـ ـ 1901م).

7 ـ البيان في تفسير القرآن، لأبي القاسم الخوئي (ت 1413هـ ـ 1983م)

8 ـ تهذيب الأصول وأنوار الهداية، للإمام روح الله الخميني (ت 1416هـ ـ 1986).

9 ـ صيانة القرآن عن التحريف، للأساذ محمد هادي معرفة.

10 ـ القرآن الكريم وروايات المدرستين (ثلاثة مجلدات)، آية الله مرتضى العسكري (1378هـ ـ 1959م)

11 ـ حقائق هامة حول القرآن الكريم، للسيد جعفر مرتضى العاملي.

12 ـ التحقيق في نفي التحريف، للسيد علي الميلاني.

13 ـ أكذوبة تحريف القرآن بين الشيعة والسنة تأليف رسول جعفريان (1413هـ ـ 1983م).

(**) وقد توصل أحد الباحثين المعاصرين إلى تحليل دقيق لهذه الروايات التي اعتمدها النوري والتي وصلت إلى 1602 رواية موزعة على النحو التالي:

1 ـ 350 رواية من كتاب القراءات لأحمد بن محمد السياري، وهذا الكتاب لا قيمة له عند الإمامية ومؤلفه ضعيف الحديث.

ولقد قسم الخميني(ت 1409هـ ـ 1989م) الروايات التي فهم منها وقوع التحريف في القرآن إلى ثلاثة أقسام[1]:

أ ـ الروايات الضعيفة التي لا يمكن الاستفادة منها والأخذ بها أبداً.

ب ـ الروايات المختلقة التي تظهر عليها علامات الوضع والاختلاق.

ج ـ الروايات الصحيحة التي لو تأملنا فيها بدقة لاتضح أن المقصود منها ليس هو التحريف اللفظي (أي الزيادة والنقصان)، بل هو تحريف تفسيرها وشرحها.

---

2 ـ 129 رواية من تفسير «مجمع البيان»، إلا أن جميع رواياته مرسلة وتقع كلها في مجال القراءات وليس في موضوع «التحريف»، كما أن صاحب الكتاب لا يعتقد بوقوع التحريف.

3 ـ 88 رواية من كتاب «تفسير العياشي» وهي روايات إما مرسلة أو مقطوعة، ولأن أكثرها من باب تحريف المعنى الأعم (أي تحريف المعنى، واختلاف القراءات).

4 ـ 86 رواية من تفسير القمي (أو المنسوب إليه) وهو ليس من صنع القمي وإنما منسوب إليه من مجهول.

5 ـ 83 رواية من الكافي من باب «النكت والنتف» وقد حكم المجلسي بتضعيف جميع ما في الباب إلا ثمانية أحاديث.

6 ـ 69 رواية من كتاب «الناسخ والمنسوخ» المنسوب إلى سعد بن عبد الله الاشعري، منها 3 روايات فقط مسندة، والباقية كلها مرسلة ومرفوعة، وباقي الروايات تخضع لنفس هذه الأحكام التي لا سند لها من الصحة عند الإمامية.. (انظر: فتح الله النجار، «النص القرآني وتناقضات الخلاف المذهبي: التحريف أنموذجاً، في: المنهاج، بيروت، السنة التاسعة، العدد 33، 2004، ص237.

(1) جعفر السبحاني: العقيدة الإسلامية على ضوء مدرسة أهل البيت، مرجع سابق، ص560.

ولا ينفي النوري وجود قرآن غير محرف، بل يؤكد أن القرآن المحفوظ هو قرآن علي بن أبي طالب (ع) الذي جمعه وهو موجود عند الإمام المنتظر ـ حسب اعتقاده ـ ويستدل على ذلك برواية عن جابر سمعت أبا جعفر (أي الإمام الصادق) يقول: «ما ادعى أحد من الناس أنه جمع القرآن كله كما أنزل إلا كذاب، وما جمعه وحفظه كما أنزله الله تعالى إلا علي ابن أبي طالب(ع) والأئمة من بعده (عليهم السلام)[1].

ويوضح الخوئي (ت 1414هـ ـ 1993م) هذا الزعم بقوله «إن وجود مصحف لأمير المؤمنين يغاير القرآن الموجود في ترتيب السور مما لا ينبغي الشك فيه، وتسالم العلماء على وجوده أغنانا عن التكليف لإثباته، كما أن اشتمال قرآنه على زيادات ليست في القرآن الموجود، وإن كان صحيحاً، إلا أنه لا دلالة في ذلك على أن هذه الزيادات كانت من القرآن، وقد أسقطت منه بالتحريف. بل الصحيح أن تلك الزيادات كانت تفسيراً، بعنوان التأويل وما يؤول إليه الكلام، أو بعنوان التنزيل من الله شرحاً للمراد، وأن هذه الشبهة مبتنية على أن يراد من لفظي التأويل والتنزيل ما اصطلح عليه المتأخرون من إطلاق لفظ التنزيل على ما أُنزل قرآنا وإطلاق لفظ التأويل على بيان المراد من اللفظ حملاً له على خلاف ظاهره . . .»[2]، ثم يقرر في نهاية استدلالاته التي اعتمدت على مقدمة مؤداها: أن مصحف علي ابن ابي طالب (الذي جمعه) إنما الزيادات فيه للشرح وللتفسير وليست من القرآن المراد إبلاغه للناس، إلى نتيجة

(1) الفيض الكاشاني: الوافي، تحقيق: ضياء الدين الأصفهاني، ج2، أصفهان، مكتبة الإمام أمير المؤمنين، 1982، ص 130.

(2) أبي القاسم الموسوي الخوئي: صيانة القرآن من التحريف، رسالة الإسلام، القاهرة السنة العاشرة، العدد الثاني، إبريل 1958، ص 188.

تقضي بأن «القول بوجود زيادات في مصحف الإمام علي أو نقص في المصحف المتداول بين المسلمين قول بلا دليل. مضافاً إلى أنه باطل قطعاً»[1](*).

أما مرتضى العسكري (1332هـ ـ 1914م) فيؤكد على اهتمام النبي(ص) الصحابة، بجمع القرآن وتدوينه وتلاوته أمام المسلمين، وتفسير ما كانوا يحتاجون من تفسيره، وإن كان للإمام علي(ع) خاصة في ذلك أكثر من المسلمين، وبعد وفاته (بادر عدد من الصحابة بجمع القرآن وكان منهم علي، إلى أن جاء عصر الخليفة عثمان، واتسعت الفتوح وانتشر المسلمون، فأمر الخليفة باستنساخ عدة نسخ عن النسخة الموجودة لدى حفصة، ووزعها على بلاد المسلمين، واستنسخ المسلمون على تلك النسخ وتداولوها جيلاً بعد جيل إلى يومنا الحاضر، ثم يخلص إلى تأكيد حقيقة مؤداها: « أنه لم يكن لدى أحد من المسلمين في يوم ما نسخة غيرها ـ أي النسخة المتداولة بين المسلمين ـ ولم يكن في يوم من الأيام لدى أحد من المسلمين نسخة فيها زيادة كلمة أو نقصان كلمة على هذا المتداول اليوم بين المسلمين يتساوى في ذلك جميع الفرق: سنة وشيعة ومعتزلة، وزيدية وخوارج . . .الخ أو حتى اختلاف في ترتيب سور أو آيات لما هو متداول بين المسلمين اليوم»[2].

---

(1) المصدر نفسه، ص 189.

(*) وقد ذكر عبد الصبور شاهين ما ذهب إليه الخوئي في القول في مصحف الإمام علي أن زيادته كانت زيادة تفسير وتأويل (انظر: عبد الصبور شاهين: تاريخ القرآن، القاهرة، دار الاعتصام، 1998، ص218).

(2) السيد مرتضى العسكري: معالم المدرستين، ج2، ط الكترونية، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، مكتب العقائد والكلام، ط5، ص 12، تاريخ الزيارة، 4/ 5/ 2003 .www.al-shia.com

الموقف العام للشيعة نحو القرآن:

يمكن أن نلخص الموقف العام للشيعة نحو القرآن في ما يلي:

1 ـ إن القرآن هو الوحي المنزل من الله تعالى بمضمونه ولفظه على النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) عن طريق أمين الوحي جبريل(ع).

2 ـ القرآن هو معجزة النبوة الخالدة إلى يوم القيامة ودليل بعثة النبي(ص) إلى العالمين.

3 ـ القرآن الكريم كتاب هداية للعالمين، وهو آخر الكتب السماوية، ولا كتاب بعده.

4 ـ من يدعي أن لديه كتاباً آخر غير هذا الكتاب الموجود في أيدي المسلمين فهو كافر بالله وخارج عن ملة الإسلام.

5 ـ كتبت آيات القرآن وسوره كما أنزلت من قبل الله تعالى على عهد النبي(ص) من خلال مجموعة كتاب الوحي المعروفين الذين لم يشكك أحد في صدق إسلامهم وصحبتهم للنبي(ص).

6 ـ تم جمع القرآن بعد وفاة النبي(ص) من خلال كتّاب الوحي، وكانت السور والآيات مرتبة فيه ومسماة كما أمر النبي(ص) بها.

7 ـ نظراً لتعدد المصاحف قام الخليفة عثمان بن عفان بتوحيد المصاحف وإرسال هذه النسخ إلى الأمصار والبلدان المختلفة لتوحيد رسم القرآن ولم يشذ في ذلك مصر أو مكان.

8 ـ النسخة المتداولة بين المسلمين اليوم هي كتاب الله تعالى الذي أنزله على نبيه(ص) دون زيادة أو نقصان.

9 ـ إن وجود مصحف للإمام علي أمر لا يختلف عليه أحد حيث كان من كتاب الوحي، إلا أن مصحفه مثل باقي المصاحف لا زيادة فيه ولا نقصان، إلا بعض الشروح والتفاسير للآيات بهامش المصحف وهي ليست من القرآن أو التنزيل في شيء.

10ـ إن الروايات التي نقلها نفر قليل من الشيعة حول نقصان القرآن هي روايات لا سند لها وعلى هذا اعتقاد الإمامية.

11ـ إن القرآن الكريم يمثل المرجعية الأولى والعليا للأحكام الشرعية والفقهية والاجتماعية لا يقدَّم عليه مصدر آخر.

ثانياً: السنة النبوية:

اتفق المسلمون على أن «السنة النبوية تمثل المصدر الثاني للأحكام والمعرفة الدينية، «فالقرآن الكريم هو الأصل الأول للدين، والسنة هي الأصل الثاني، ومنزلة السنة من القرآن أنها مبينة وشارحة له تفصل مجمله، وتوضح مشكله، وتقيد مطلقه، وتخصص عامه، وتبسط ما فيه من إيجاز»[1]، قال تعالى: ﴿بِٱلۡبَيِّنَٰتِ وَٱلزُّبُرِۗ وَأَنزَلۡنَآ إِلَيۡكَ ٱلذِّكۡرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيۡهِمۡ وَلَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ﴾[2]. وقال: ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ رُوحٗا مِّنۡ أَمۡرِنَاۚ مَا كُنتَ تَدۡرِي مَا ٱلۡكِتَٰبُ وَلَا ٱلۡإِيمَٰنُ وَلَٰكِن جَعَلۡنَٰهُ نُورٗا نَّهۡدِي بِهِۦ مَن نَّشَآءُ مِنۡ عِبَادِنَاۚ وَإِنَّكَ لَتَهۡدِيٓ إِلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ صِرَٰطِ ٱللَّهِ ٱلَّذِي لَهُۥ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۗ أَلَآ إِلَى ٱللَّهِ تَصِيرُ ٱلۡأُمُورُ﴾[3].

---

(1) محمد محمد أبو شهبة: دفاع عن السنة، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، 1999، ص10.

(2) سورة النحل: الآية 44.

(3) سورة الشورى: الآيتان 52، 53.

ويعتقد الشيعة مثل سائر المسلمين أن «هناك مصدرين نقليين لمعرفة الدين لا ثالث لهما: الكتاب والسنة، ومصدرية القرآن واضحة لجميع المسلمين وغير المسلمين، فالذي يريد أن يتعرف على الإسلام، عليه أخذ ملامح وأبعاد الدين من القرآن، وبالنسبة للسنة . . .هنالك حقائق ومعارف عديدة جاء بها القرآن، لا يمكن أن نجد شروحها وتفسيرها إلا في السنة. . . كما أن الأحكام الشرعية الواردة في القرآن سواء في العبادات أو المعاملات أو الاجتماعيات أو السياسات جاءت بشكلها الكلي، ولا يمكن أن نجد تفاصيلها إلا في الأحاديث. . . وبهذا تكون السنة كل شيء في الإسلام بعد القرآن الكريم. ومن دون الرجوع إليها لن تطابق الأعمال القرآن. والواقع أن المسلمين الملتزمين يعملون بالسنة. أي أن أعمالهم مطابقة للقرآن بحسب ما توضحه وتشرحه السنة»[1].

ومن ثم فإن الشيعة والسنة (وسائر المسلمين) يتفقون حول وظائف السنة المعرفية من حيث إنها تبين مجمل الكتاب، وتخصص عمومه، وتقيد مطلقه، وتفسر وتوضح بصورة عملية وتقريرية أحكامه الشرعية التعبدية وغيرها.

كما أن حجية السنة واضحة لدى الفرقتين: «إن السنة كالكتاب يجب الرجوع إليها في استنباط الأحكام، وقد أجمع الصحابة على الاحتجاج بالسنن والأحاديث والعمل بها، ولو لم يكن لها أصل على الخصوص في القرآن، فكان الواحد منهم إذا عُرض له أمر طلب حكمه في كتاب الله، فإن لم يجده طلبه في السنة، فإن لم يجده اجتهد في حدود القرآن والسنة وأصول الشريعة»[2]. وهذا ما تعتقده الشيعة، «إن المسلمين

(1) محمد رضا حكيمي: الاجتهاد التحقيقي، مصدر سابق، ص ص 71 ـ 72.

(2) محمد محمد أبو شهبة: مصدر سابق، ص16.

متفقون على أن أدلة الأحكام الشرعية منحصرة في الكتاب والسنة ثم العقل والإجماع، ولا فرق في هذا بين الأمامية وغيرهم من فرق المسلمين...»[1].

أما وجه الاختلاف فيبدو في مفهوم السنة لدى الفريقين، فأهل السنة تعني بها «ما صدر عن النبي(ص) غير القرآن من قول أو فعل أو تقرير»[2]، أما مفهوم السنة عند الشيعة فيقصد به «قول المعصومين وفعلهم وتقريرهم وعلى رأسهم رسول الله(ص)»[3]، ويُقصد بالمعصومين لدى الشيعة أربعة عشر شخصاً هم: النبي(ص) (والسيدة فاطمة الزهراء والأئمة الاثني عشر بدءًا من الإمام علي ابن أبي طالب(ع) وحتى الإمام محمد بن الحسن العسكري (المهدي المنتظر)، فكل أحاديثهم حجة مثل حديث النبي(ص)، «إن الأحاديث والروايات التي تنقل عن أئمة أهل البيت المعصومين بإسناد صحيح، حجة شرعية، ويجب العمل بمضمونها، والإفتاء وفقها»[4]. ويعلل الشيعة ذلك بأن الأئمة الاثني عشر لا يُفتون الناس بآرائهم، وإنما يروون هذه الأحاديث عن النبي(ص)، يروي الشيعة عن الإمام الصادق أنه قال: «حديثي حديث أبي، وحديث أبي حديث جدي، وحديث جدي حديث الحسين(ع)، وحديث الحسين(ع) حديث الحسن، وحديث الحسن

(1) محمد الحسين كاشف الغطاء: أصل الشيعة وأصولها، تحقيق: علاء آل جعفر، ط الكترونية، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، مكتبة العقائد والكلام، ص235. تاريخ الزيارة 10/ 8/ 2003 www.al-shia.com.

(2) عبد الكريم زيدان: الوجيز في أصول الفقه، القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، 1993، ص165.

(3) جعفر السبحاني: العقيدة الإسلامية، مصدر سابق، ص 105.

(4) المصدر نفسه، ص 105.

حديث أمير المؤمنين، وحديث أمير المؤمنين حديث رسول الله(ص)، وحديث رسول الله(ص) قول الله عزل وجل»[1].

وهكذا يتسع مفهوم السنة عند الشيعة، ليشمل مرويات الأئمة من أهل البيت(ع) الصادرة عن رواة ثقة وبإسناد صحيح، وهذه المرويات تقوم بوظيفة الشرح والتفسير للقرآن وأحكام الفقه والاجتماع والقضاء. . . الخ.

وإن كان مصدر تلقي الرسول السنة من خلال الوحي، فإن الأئمة لا يوحى إليهم، وتتحدد مصادر أقوالهم وأحاديثهم في ما يلي[2]:

1 ـ السماع عن رسول الله(ص)، فالأئمة يروون أحاديث الرسول(ص) سماعاً منه، إما بلا واسطة أو بواسطة آبائهم، كما جاء في حديث الإمام الصادق: حديثي حديث جدي وهكذا حتى الوصول إلى النبي(ص).

2 ـ كتاب الإمام علي(ع) وهو كتاب بخط الإمام علي وإملاء النبي(ص)، ويسمى عند الشيعة «الجامعة»، يروى عن الإمام الصادق أنه قال: «وإن عندنا الجامعة. . . صحيفة طولها سبعون ذراعاً بذراع ر سول الله(ص) وإملائه من فَلْق فِيه وخط علي بيمينه فيها كل حلال وحرام، وكل شيء يحتاج الناس إليه . . .»[3].

3 ـ الإشراقات الإلهية، وهي خصوصية من الله لبعض عباده، بعلوم

---

(1) الكليني: أصول الكافي، ح1، مرجع سابق، ص 53.

(2) جعفر السبحاني: «عقيدة الشيعة في أئمة أهل البيت»، رسالة الثقلين، طهران، السنة الرابعة، العدد 15، 1996، ص ص 24 ـ 27.

(3) الكليني: أصول الكافي، جا1، مصدر سابق، ص 239.

خاصة يرجع نفعها إلى العامة من دون أن يكونوا أنبياء أو مرسلين، يُروى عن الإمام الرضا(ع) أنه قال: «إن العبد إذا اختاره الله عز وجل لأمور عباده شرح لذلك صدره، وأودع قلبه ينابيع الحكمة، وألهمه العلم إلهاماً، فلم يعي بعده بجواب، ولا يحير فيه عن الصواب، فهو معصوم مؤيد، موفق مسدد، قد أمن الخطايا والزلل والعثار، يخصه الله بذلك ليكون حجته على عباده، وشاهد على خــلــقــه»[1]، ﴿سَابِقُوٓاْ إِلَىٰ مَغۡفِرَةٖ مِّن رَّبِّكُمۡ وَجَنَّةٍ عَرۡضُهَا كَعَرۡضِ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِ أُعِدَّتۡ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦۚ﴾[2].

4 ـ الاستنباط من الكتاب والسنة، وهو المصدر الرابع لأقوالهم عن طريق التدبر والتأمل والفهم واستخراج الأحكام الفقهية من هذين المصدرين.

وقد لعب الإمام الصادق دوراً مهماً في بلورة «حركة الحديث» و«تدوين السنة» عند الشيعة، وذلك من خلال مدرسته العلمية والفكرية التي أنشأها في القرن الثاني الهجري، «وكان الإمام الصادق(ع) عنده من العلم والقوة النفسية ما جعله أستاذاً للكثيرين من طلبة العلم من أي نوع، ومن أي ناحية. ويوجد العديد من الأدلة التي تثبت أنه كان على علم بالكونيات وكان يتخذ من ذلك ذريعة لمعرفة الله ـ تعالى ـ وإثبات وحدانيته، وهو في ذلك يتبع منهج القرآن الكريم الذي دعا إلى التأمل في الكون وما فيه... وقال عنه أبو حنيفة مدحاً في علمه ومعرفته: إن أعلم الناس أعلمهم باختلاف الناس»[3].

---

(1) الكليني: أصول الكافي، ج1، مصدر سابق، ص202.

(2) سورة الحديد: الآية 21.

(3) محمد أبو زهرة: تاريخ المذاهب الإسلامية، مرجع سابق، ص 675.

وقد أجمع المؤرخون على أن تلامذه الإمام الصادق بلغوا حوالى أربعة آلاف على اختلاف آرائهم ومعتقداتهم... ومن الذين اشتهروا بتخريج حديثه: البخاري، ومسلم، والترمذي، وأصحاب السنن. وإن منهم من كانت لهم مذاهبهم الخاصة كأبي حنيفة النعمان، ومالك بن أنس، وسفيان الثوري، وسفيان بن عيينة، وفضيل بن عياض، وغيرهم[1].

وفي هذه المرحلة، يذكر الشيعة أنهم رووا عن الإمام الصادق أربعمائة كتاب في مختلف المجالات العقدية والفقهية ومختلف العلوم الإسلامية، وسميت عندهم بـ «الأصول الأربعمائة»، وهي التي ضمت الأحاديث الصادرة عن الإمام الصادق، ومثلت هذه الأصول المتون الرئيسة للموسوعات الحديثية التي صدرت وانتشرت عند الشيعة الإمامية بعد ذلك.

ومن أهم الموسوعات الحديثية عند الشيعة ـ والتي اعتمدت هذه الأصول ـ «الكافي» لأبي جعفر محمد بن يعقوب الكليني (ت: 328هـ ـ 1940م)، وهي عبارة عن ثلاثة أقسام: الأول: جزآن ويسمى الأصول، والثاني: خمسة أجزاء ويسمى الفروع، والثالث: جزء واحد ويسمى الروضة، والكتاب الثاني هو: «من لا يحضره الفقيه» لمحمد بن علي ابن الحسين(ع) بن بابويه القمي المعروف بـ «الصدوق» (ت: 381هـ ـ 991م) وهو أربعة أجزاء، والكتاب الثالث « تهذيب الأحكام» لمؤلفه أبي جعفر محمد ابن الحسن الطوسي المعروف بـ «شيخ الطائفة» (ت: 460هـ ـ 1068م) وهو عشرة أجزاء، والكتاب الرابع «الاستبصار» للطوسي ـ أيضاً

---

(1) محمد أبو زهرة: مصدر سابق، ص682.

ـ وهو أربعة أجزاء... وهذه الكتب الأربعة تمثل المصادر الرئيسة للحديث عند الشيعة(*).

وبالرغم من أهمية هذه الكتب الأربعة عند العقل والوجدان الشيعيين إذ إنها تحمل كل تراث الأئمة الاثني عشر، ومنها يأخذ الشيعة أحكامهم الفقهية والعبادية، إلا أن ذلك لم يمنعهم من إخضاع هذه الكتب للنقد والتمحيص، سواء في ما يتصل بالسند أو المتن، وذلك اعترافاً منهم أن ليس كل ما في هذه الكتب معتبر الصحة، أو أنها أقوال الإمام الصادق(ع) التي رويت في «الأصول الأربعمائة» حيث التبست الأحاديث المأخوذة من الأصول المعتمدة بالمأخوذة من غير المعتمدة، واشتبهت المتكررة بغير المتكررة، وخفي عليهم كثير من الأمور التي كانت سبب وثوق القدماء بكثير من الأحاديث..»[1]، «ومن ثم فإن دعوى قطعية الأخبار الموجودة في هذه الكتب ـ أي العلم بصحتها ـ جميعاً ـ ليست دعوى صادقة، فقد دس فيها الكذابون والقالة»[2]. ومن هنا اهتم الشيعة بإنشاء علم الحديث وبعلم التراجم، لمعرفة أحوال الرواية والرواة والبحث في متن الحديث وسنده لتوضيح صحيحه من سقيمه ومقبوله من مردوده.

وهذا ما أكده الحسن بن زين الدين الشهيد الثاني (ت1011هـ ـ

(*) وتوجد موسوعات حديثية أخرى مشهورة لدى الشيعة من أهمها: بحار الأنوار للمجلسي (ت 1111هـ ـ 1700م) وتبلغ (110 أجزاء)، ووسائل الشيعة للحر العاملي (ت: 1104هـ ـ 1693م) وتبلغ عشرين جزءًا.

(1) جعفر السبحاني: أصول الحديث وأحكامه، طهران، مؤسسة النشر الإسلامي، 1980، ص45.

(2) محمد جواد مغنية: العمل بالحديث وشروطه عند الإمامية»، رسالة الإسلام، القاهرة، السنة الرابعة عشرة، العددان 55، 56، 1964، ص 227.

1603م) في موسوعته الحديثية التي حاول فيها تنقية الأحاديث والمرويات الشيعية وتصنيفها، لبيان الصحيح منها والضعيف وذلك بسبب انتشار التبديل والتحريف فيها، وضعف الاهتمام بها عند الراوة من الخلف الذين «توسعوا في طرق الروايات، وأوردوا في كتبهم ما اقتضى رأيهم إيراده من غير التفات إلى التفرقة بين صحيح الطريق وضعيفه، ولا تعرض للتمييز بين سليم الإسناد وسقيمه، اعتماداً منهم في الغالب على القرائن المقتضية لقبول ما دخل الضعف طريقه. . .»[1].

ومن القضايا التي تتعلق بشروط قبول الراوي والرواية، ما يتصل بموقف الشيعة من الصحابة واعتقادهم في عدالتهم «فالشيعة لا يتفقون مع المذاهب الإسلامية المختلفة في نسبة العدالة إلى جميع الصحابة دون استثناء[*]. . . إلا أن هذا لا يعني أبداً الاتفاق مع من يذهب إلى الطعن في جميع الصحابة». لأنه رأي سقيم لا يستحق النقاش»[2]، حيث إن الشيعة يضعون علامات لقبول رواية الصحابي والإقرار بعدالته أو رفضها وعدم الإقرار بعدالته، وهي «حب الإمام علي وبغضه، ومن ثم فإنهم ينظرون في حال الراوي، فإن كان ممن قاتل الإمام علياً، أو الأئمة من

---

(1) الحسن زين الدين: منتقي الجمان في الأحاديث الصحاح والحسان، حـ1، تحقيق: علي أكبر غفاري، قم، جامعة المدرسين في الحوزة العلمية، 1983، ص 2.

(*) من المعروف أن الصحابة كلهم عدول عند جمهور العلماء من المحدثين والفقهاء والأصوليين، ومعني عدالتهم: أنهم لا يتعمدون الكذب علي رسول الله (لما اتصفوا به من قوة الإيمان والتزام التقوي والمروءة وسمو الخلاق، وعلي هذا مذهب أهل السنة، انظر: محمد محمد أبو شهبة: مرجع سابق، ص 107، الطبري اللالكائي: شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة، جـ2، الاسكندرية، دار البصيرة، ص 1057.

(2) محمد الحسين(ع) كاشف الغطاء: أصل الشيعة وأصولها، مرجع سابق هامش ص188، من تعليق المحقق.

أهل البيت وعاداهم، فإنهم لا يلتزمون بأخذ ما يروي سواء كان صحابياً أو غير صحابي»(*) (1). وخلاصة ذلك أن الشيعة لا تقبل إلا برواية كل من هو إمامي، وهم بذلك يهملون مرويات أهل السنة وسائر المذاهب الإسلامية الأخرى.

وقد خالف الطوسي (ت 460هـ ـ 1068م) هذا الشرط ـ كون الراوي إماميا ـ وحاول أن يخفف من هذا الرفض المطلق لروايات غير الإمامية، حيث جوز العمل بخبر المخالفين «إذا رووا عن أئمتنا، ما لم يكن في روايات الأصحاب ما يخالفه، ولا يعرف لهم قول فيه، لما روي عن الصادق أنه قال: إذا نزلت بكم حادثة لا تجدون حكمها في ما روي عنا، فانظروا إلى ما روي عن علي(ع): إلى أن قال: ولأجل ما قلناه عملت الطائفة بما رواه حفص بن غياث، وغياث بن كلوب، ونوح بن دراج، والسكوني، وغيرهم من العامة (أي أهل السنة) عن أئمتنا، في ما لم ينكروه، ولم يكن عندهم خلافه»(2).

(*) إن حب الإمام علي ابن أبي طالب(ع) في قلب كل مسلم سواء أكان شيعياً أم غير شيعي، وأبواب مناقب أمير المؤمنين لا تخلو من كتب أهل السنة، وهذا الحب بدوره لأهل البيت جميعاً، كيف لا؟ وقد قال النبي(ص) لعلي(ع) «أنت مني وأنا منك»، وقال عنه ـ أيضاً ـ «إن علياً يحب الله ورسوله ويحبه الله ورسوله»، ويعلق البخاري على هذا الحديث بقوله «. . . أراد بذلك وجود حقيقة المحبة، وإلا فكل مسلم يشترك مع علي في مطلق هذه الصفة. وفي الحديث تلميح لقوله تعالى: (قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ (فكأنه أشار إلى أن علياً تام الاتباع لرسول الله(ص)، ولهذا كانت محبته علامة الإيمان وبغضه علامة النفاق، (انظر: ابن حجر العسقلاني: فتح الباري بشرح صحيح البخاري ج7، القاهرة، دار الريان للتراث، ط2 1987، ص 89). والإمام علي هو ولي كل مسلم مثلما أنه ولي لكل شيعي، والمسلمون كلهم شيعته، إلا أنها شيعة ولاية وليست شيعة خلافة.

(1) السيد مرتضى العسكري، معالم المدرستين، ج1، مصدر سابق، ص18.

(2) الطوسي: عدة الأصول، ج1، طهران، مؤسسة آل البيت، 1980، ص 379.

أما إذا كان الراوي من فرق الشيعة مثل الفطحية، والواقفية، والناووسية[1] وغيرهم نظر في ما يرويه، فإن كان هناك قرينة تعضده أو خبر آخر من جهة الموثوقين[2] بهم، وجب العمل به، وإن كان هناك خبر آخر يخالفه من طريق الثقة، وجب طرح ما اختصوا بروايته، والعمل بما رواه الثقة. وإن كان ما رووه ليس هناك ما يخالفه ولا يعرف من الطائفة العمل بخلافه، وجب ـ أيضاً ـ العمل به[3].

كما اتفق الشيعة على عدم وجوب العمل بخبر الواحد الذي لا يفيد علماً، ولا شك في أنه ليس حجة على الإطلاق، ولكن هناك اختلافاً في بعض أقسامه كخبر الثقه مثلاً[4]. ومما ترتب على هذا الاتجاه الفكري لدى الشيعة والذي اعتقد بضرورة عرض كتب الحديث ـ متناً وسنداً ـ على علوم الحديث، إجراء مجموعة من الدراسات والتصنيفات لكتب الحديث الأربعة عند الشيعة، وقد توصلت إحدى هذه الدراسات والتي كانت حول كتاب الكافي، ووفقاً لتقسيم الحديث عند الشيعة، «أن هناك 5072 حديثاً صحيحاً، و144 حسناً، و1118 موثقاً، و302 قوياً، و9485 ضعيفاً، من إجمالي أحاديث الكافي التي تبلغ 16121»[5].

ويذكر أبو القاسم الخوئي مؤكداً ضرورة استمرار اتجاه النقد والتمحيص في الروايات اعتماداً على مبدأ عدم صحة كل المرويات التي

(1) سبق التعريف بهذه الفرق في الفصل الثاني من هذه الرسالة.

(2) الموثقين أي من تتوفر فيهم شرط «الإمامية»، وباقي الشروط العامة.

(3) الطوسي: عدة الأصول، ج1، مرجع سابق، ص 380.

(4) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، ج2، مصدر سابق، ص 135.

(5) السيد مرتضى العسكري: القرآن الكريم وروايات المدرستين، ج3، طهران، المجمع العلمي الإسلامي، 1999، ص189.

توجد في كتب الحديث وعدم خلوها من روايات الوضاعين، بالإضافة إلى أن هذه الكتب فيها روايات ـ أيضاً ـ عن غير المعصومين، «فقد روى الكليني في الكافي عن غير المعصومين. . . وإنها ليست بأحاديث يرويها، ولو سُلِّم أن الكليني شهد بصحة جميع روايات الكافي فهذه الشهادة غير مسموعة، وإن أراد بذلك أن روايات كتابه في نفسها واجدة لشرائط الحجية، فهو مقطوع البطلان، لأن فيها مرسلات وفيها روايات في إسنادها مجاهيل، ومن اشتهر بالوضع والكذب، وهذا ينطبق ـ أيضاً ـ على كتاب «من لا يحضره الفقيه»، فإن إخبار الشيخ الصدوق عن صحة رواياته وحجيتها إخبار عن رأيه ونظره، وهذا لا يكون حجة في حق غيره»[1]. . . «وبالتالي فقد ثبت عدم صحة جميع روايات الكتب الأربعة»[2].

الموقف العام للشيعة من السنة النبوية:

وفقاً لما تقدم يمكن الإشارة إلى الملامح العامة لموقف الشيعة من السنة النبوية كما يلي:

1 ـ إن السنة النبوية هي المرجعية الثانية للفكر الشيعي في الأحكام والمعرفة الدينية بعد القرآن الكريم.

2 ـ تعتقد الشيعة أن السنة والقرآن كليهما وحي بينما السنة بلفظ النبي(ص).

(1) أبو القاسم الخوئي: معجم رجال الحديث، ج1، طهران، منشورات مدينة العلم، 1982، ص ص 21 ـ 26.
(2) المصدر نفسه، ص 91.

3 ـ يتسع مفهوم السنة عند الشيعة، فليست هي أقوال وأفعال وتقارير النبي(ص) فقط، بل تشمل جميع المرويات الصادرة عن الأئمة الاثني عشر بدءاً من الإمام علي، حتى الإمام محمد بن الحسن العسكري المهدي المنتظر، بالإضافة ـ أيضاً ـ إلى السيدة فاطمة الزهراء باعتبار أن ما يروونه عو عن النبي (ص).

4 ـ اعتمدت الشيعة في تدوين السنة على ما عرف عندهم بـ «الأصول الأربعمائة» المنسوبة إلى الإمام الصادق، تشمل أحاديثه في المجالات المختلفة.

5 ـ يحتل الإمام الصادق المرتبة الأولى في الرواية عنه في الكتب الحديثية عند الشيعة.

6 ـ تمثل الكتب الأربعة: «الكافي»، و«من لا يحضره الفقيه» و«تهذيب الأحكام» و«الاستبصار» المصادر الرئيسة للحديث عند الشيعة.

7 ـ يوجد خلاف بين علماء الحديث الشيعة حول قبول رواية غير الإمامي، ففريق يرفض قبول روايته، بينما الطوسي «شيخ الطائفة» يجيز قبول رواية أهل السنة بشروط معينة.

8 ـ يعتقد الشيعة عدم صحة كل ما في الكتب الحديثية الأربعة وغيرها، بحجة أن فيها أحاديث موضوعة ومختلقة ومكذوبة على الأئمة، بل إن بعضها مروي عن غير الأئمة.

9 ـ يؤكد الشيعة على عدم حجية خبر الواحد وعدم العمل به على وجه الإطلاق، لا سيما في ما يخص العقائد والعبادات.

ثالثاً: العقل

مفهوم العقل:

تعددت التعريفات الخاصة بـ «العقل» ـ في الفكر الاسلامي واختلفت طبقاً لاختلاف اتجاهات المعرفين له ما بين: لغوية، واصطلاحية فقهية، وفكرية، ومعرفية، ونفسية، في محاولات لجمع المجالات المتعددة التي استفاد منها المسلمون في استخدام العقل ومن هذه التعريفات ما يلي:

لغوياً: عقل: «العقل: الحجْر والنهي ضد الحمق، والجمع عقول...، وعَقَل، فهو عاقل وعقول من قوم عقلاء قال. ابن الأنباري: رجل عاقل وهو الجامع لأمره ورَأيه، مأخوذ من عَقَلْتُ البعير إذا جمعت قوائمه، وقيل: العاقل: الذي يحبس نفسه ويردُّها عن هواها... والعقل: التثبُّت في الأمور. والعقل: القلب، والقلب العقل، وسمي العقلُ عقلاً لأنه يعقل صاحبه عن التورط في المهالك، أي يحبسه؛ وقيل العقلُ: هو التمييز الذي به يتميز الإنسان عن سائر الحيوان،... وعَقَلَ الشيئ يعقلُه عقلاً: فهمه[1].

والعقلُ مقابل الغريزة التي لا اختيار لها. ومنه الإنسان حيوان عاقل. وما يكون به التفكير والاستدلال وتركيب التصورات والتصديقات. وما به يتميز الحَسَن من القبيح، والخير من الشر، والحق من الباطل، وعَقَلَ ـ عقلاً: أدرك الأشياء على حقيقتها[2].

---

(1) ابن منظور: لسان العرب، ج9، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط2، 1997، ص326.

(2) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ج2، استانبول دار الدعوة، ط2، 1972، ص617.

والعقل يعني: «العلم بصفات الأشياء من حُسْنها وقبحها وكمالها ونقصانها، أو العلم بخير الخيرين، وشر الشرين، أو مطلق الأمور، أو قوة بها يكون التمييز بين القبح والحسن، والحق أنه نور روحاني به تدرك النفس العلوم الضرورية والنظرية . . .»[1]. «والعقلُ يقال للقوة المتهيئة لقبول العلم، ويقال للُعلم الذي يستفيده الإنسان بتلك القوة»[2].

اصطلاحاً: في الجانب الاصطلاحي هناك اتجاهات عديدة تناولته بالتعريف، ما بين فقهية وفلسفية وثقافية، منها مايلي:

قال الشافعي: «العقل: آلة التمييز، وقال زكريا الأنصاري: العقل: غريزة يهيأ بها لدرك العلوم النظرية، ويقال: «إنه نور يقذف في القلب»[3].

ويقسم الغزالي العقل إلى أربعة أقسام: «الأول: الوصف الذي يفارق الإنسان به سائر البهائم، وهو الذي استعد به لقبول العلوم النظرية، وتدبير الصناعات الخفية الفكرية، والثاني: هو العلوم التي تخرج إلى الوجود في ذات الطفل المميز بجواز الجائزات واستحالة المستحيلات، والثالث: علوم تستفاد من التجارب، والرابع: أن تنتهي قوة تلك الغريزة إلى أن يعرف عواقب الأمور، ويقمع الشهوة الداعية إلى اللذة العاجلة ويقهرها»[4].

---

(1) محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مج4، بيروت، دار الفكر، 1973 ص18.
(2) الراغب الأصفهاني: مفردات ألفاظ القرآن، دمشق، دار القلم، 1992، ص 577.
(3) محمد عبد الرحمن: معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية، ج2، القاهرة، دار الفضيلة، 1999، ص 523.
(4) أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، ج1، القاهرة، دار الحديث، 1994، ص 139.

ومن المدرسة الفلسفية يعرف زكي نجيب محمود العقل بأنه: «اسم يطلق على فعل من نمط ذي خصائص يمكن تحديدها وتمييزها. والعقل ضرب من النشاط الذي يعالج به الإنسان على وجه معين... والعقل هو الحركة التي ينتقل بها من شاهد إلى مشهود عليه، ومن دليل إلى مدلول عليه، ومن مقدمة إلى نتيجة تترتب عليه، ومن وسيلة إلى غاية تؤدي إليه تلك الوسيلة... واختصاراً: فإن حد العقل هو أن ينتقل الإنسان من معلوم إلى مجهول، من شاهد إلى غائب، من ظاهر إلى خفي خبيء، من حاضر إلى مستقبل لم يحضر بعد أمام البصر، أو إلى ماضٍ ذهب وانقضى ولم يعد مرئياً مشهوراً...»[1].

وقد تبنى الفلاسفة المسلمون هذا المفهوم (العقل)، وطوروه، وخصوصاً عند ابن رشد، وجعلوا العقل، والعقلانية أساساً للإيمان، وأساساً ـ أيضاً ـ للتنظيم الاجتماعي والسلوك الفردي، المتطابقين مع العقل، والهادفين إلى تحقيق مصالح الفرد والجماعة. ويمكن إرجاع هذا النزوع العقلاني إلى عمل الإمام الشافعي في الفقه خصوصاً مع وضع علم الأصول وابتكاره، أو تطويره لمنهج القياس، لبناء تكوين عقلي لكل من الإيمان (التوحيد)، وتسيير شؤون الأمة (التشريع) وهو تكوين يبدأ بالتسليم بالحق (القرآن والسنة)، ولكنه يستخدم الفعل (القياسي والعقلي) للبناء عليهما، أي للتحقق من المطابقة بين الحكم المستحدث، والقاعدة القديمة، مع مراعاة ظروف الحكم الجديد[2].

(1) زكي نجيب محمود: تجديد الفكر العربي، القاهرة، دار الشروق، 2004، ص ص310 ـ 311.

(2) سامي خشبة: مصطلحات فكرية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، 1994، ص 390.

ويلخص المجلسي مفهوم العقل بقوله: «إن العقل هو تعقل الأشياء وفهمها في أصل اللغة، واصطلح إطلاقه على أمور:

الأول: قوة إدراك الخير والشر والتمييز بينهما، والتمكن من معرفة أسباب الأمور ذوات الأسباب، وما يؤدي إليها وما يمنع منها. والعقل بهذا المعنى مناط التكليف والثواب والعقاب.

والثاني: ملكة وحالة في النفس تدعو إلى اختيار الخيرات والمنافع، واجتناب الشرور والمضار.

الثالث: القوة التي يستعملها الناس في نظام أمور معاشهم، فإن وافقت قانون الشرع واستعملت في ما استحسنه الشارع تسمى بعقل المعاش، وهو ممدوح، وإذا استعملت في الأمور الباطلة والحيل الفاسدة تسمى بالنكراء والشيطنة في لسان الشرع.

الرابع: مراتب استعداد النفس لتحصيل النظريات وقربها وبعدها عن ذلك، وأثبتوا لها مراتب أربع سموها بـ: العقل الهيولاني، والعقل بالملكة، والعقل بالفعل، والعقل المستفاد.

الخامس: النفس الناطقة الإنسانية التي بها يتميز عن سائر البهائم.

السادس: ما ذهب إليه الفلاسفة من أنه جوهر قديم لا تعلق له بالمادة ذاتا ولا فعلا»[1].

نلاحظ من هذا العرض ـ اللغوي والاصطلاحي الموجز أن هناك تشابهاً بين مفهوم العقل لغوياً واصطلاحياً، باعتباره أداة للإدراك والتمييز والحكم على اختلاف الاتجاهات التي تتناوله كوظيفة، فهناك العقل الفقهي، والعقل

(1) على أكبر غفاري (تحقيق) في: الكليني: أصول الكافى، ج1، مصدر سابق، ص390.

الفلسفي، والعقل الاجتماعي، كما أننا لم نتعرض هنا إلى وظائف متعددة للعقل، لاسيما عند المتكلمين، وعلماء النفس وغيرهم(*).

ويشغل العقل مكانة مهمة في الفكر الإسلامي نظراً للدور الذي يقوم به في فهم وعمل العقيدة الإسلامية في جوانبها المختلفة: العبادات، المعاملات، الأخلاق، فهو مناط التكليف، ومن أهم ثوابت الأهلية، ولا عبادة في الإسلام بغير علم، وهو المدرك لأحكام الوحي، الملزم لتكاليفه، وعلى هذا تبوأ موقعاً متميزاً في الرسالة القرآنية باعتباره «أساس الفضائل وينبوع الآداب، وهو الذي جعله الله تعالى للدين أصلاً وللدنيا عماداً، فأوجب الدين بكماله وجعل الدنيا مدبرة بأحكامه، وألف به بين خلقه مع اختلاف هممهم ومآربهم، وتباين أغراضهم ومقاصدهم، وجعل ما تعبَّدهم به قسمين: قسماً: وجب بالعقل فأكده الشرع، وقسماً: جاز في العقل فأوجبه الشرع، فكان العقل لهما عماداً»[1].

وفي ضوء هذا الفهم، تناول القرآن العقل معظماً شأنه وقدره، مشيراً إلى دوره ووظيفته التي أرادها له الشارع ـ جل وعلا ـ «فالقرآن الكريم لا يذكر العقل إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به والرجوع إليه، ولا تأتي الإشارة إليه عارضة أو مقتضبة في سياق الآية، بل هي تأتي

(*) إنظر حول ذلك:
- راجح عبد الحميد الكردي: نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، المعهد العالي للفكر الإسلامي، 1992،
- فؤاد عبد اللطيف وآخرين: التفكير دراسات نفسية، القاهرة، الإنجلو، 1972،
- محمد عاطف العراقي: ثورة العقل في الفلسفة العربية، القاهرة، دار المعارف، 1975.

(1) علي بن حبيب الماوردي: أدب الدنيا والدين، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، القاهرة، مكتبة الإيمان، 1993، ص 25.

في كل موضع من مواضعها مؤكدة جازمة باللفظ والدلالة، وتتكرر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي يحث فيها المؤمن على تحكيم عقله أو يلام فيها المنكر على إهمال عقله وقبول الحجْر عليه... ولا ينحصر خطاب العقل في القرآن على العقل الوازع ولا على العقل المدرك الذي يناط به التأمل الصادق والحكم الصحيح، بل يعم الخطاب في الآيات القرآنية كل ما يتسع له الذهن الإنساني من خاصة أو وظيفة»[1].

ومن ناحية أخرى، فالعقل بمدلولاته ووظائفه العديدة يهيء الإنسان لوظيفته الكبرى على الأرض وهي الخلافة والاستخلاف، حيث يمكن الإنسان من إدراك مهمته وأمانته ومتطلبات دوره الإنساني الرسالي الذي خلقه الله من أجله، «لقد جعل الله هذا العقل مناطاً للتكليف، وهذا يعني ابتداءً أن منهج الخلافة بأسره متأسس على العقل الانساني في تنزيله على الأرض، فهو وسيلة ذلك التنزيل، ولولاه ما وجد منهج للخلافة أصلاً.
وهذا الوضع الذي تبوأه العقل في التنزيل الأرضي لمنهج الخلافة يجعل دوره عظيماً في إنجاز ذلك التنزيل، لما يستلزم ذلك الإنجاز من التحرك بين ذلك المنهج في صورة الوحي الإلهي المتعالي، وبين الواقع المادي لحياة الإنسان في دائرة الكون، وحركة تجعل من ذلك الوحي الإلهي في صورته المجردة واقعاً حياتياً، بحسب المتقلبات المستمرة من جهة أخرى، والعمل على سوق هذا، وذلك في سبيل التنفيذ العملي من جهة ثالثة»[2].

---

(1) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 1998، ص 9.

(2) عبد المجيد النجار: خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1987، ص59.

وبناء على ما سبق، فهم المسلمون دور العقل وأهميته وعدُّوه من مصادر أحكامهم ومنابع أفكارهم، وقد أخذ أشكالاً مختلفة وتنوعت أدواره الحكمية ما بين القياس والاستحسان والمصالح المرسلة والرأي عند (أهل السنة) أو الاستنباط والاجتهاد، ومعرفة الحُسْن والقبح والأمر والنهي عند (المعتزلة والشيعة).

وعند البحث في «العقل» لدى الشيعة يجب أن نميز بين معنيين للعقل: الأول: العقل باعتباره منهجاً معرفياً ووسيلة للإدراك والتمييز والحكم والمعرفة الاعتقادية، الثاني: العقل باعتباره مصدراً للأحكام والتشريع، ويتضمن هذا المعنى تحديد مصدرية «العقل» ودوره في التشريع ونطاق عمله، وحدوده، ومجال الاستفادة منه، وموقف المدرستين، الأصولية والأخبارية إزاء هذا الدور.

المعنى الأول: العقل منهجاً معرفياً:

العقل عند الشيعة هو الطريق الأساسي للمعرفة الاعتقادية، إذ لا يجوز فيها التقليد[*]. بل يشترط للإيمان بها: النظر والمعرفة والدليل، «والمراد من الدليل أن يحصل العلم بها منه ويطمئن القلب به فيها، سواء كان علماً تفصيلياً مقارناً بمعرفة أحوال الأدلة وشرائطها بالتفصيل، حتى يقدر بها على دفع الشبهة والشكوك، أو علماً إجمالياً غير مقارن بها لأنه

(*) ينبغي أن نميز بين التقليد المذموم عند الشيعة والتقليد المحمود، فالأول هو المشار إليه هنا، أما التقليد الذي يدعو إليه الفكر الشيعي فهو ما يتصل بأحكام الدين، فعلى كل شيعي لم يبلغ درجة النظر والاجتهاد، أن يقلد مرجعاً في أحكام الدين مثل: الصلاة، الزكاة، والصيام، . . . الخ، فهذا أمر واجب وسوف نتناول ذلك بالتفصيل في مبحث «وسائط التربية عند الشيعة».

الواجب العيني، وأما العلم التفصيلي فهو واجب كفائي»[1]. وهذا معنى قول الشيعة و«جوب معرفة الله تعالى بالدليل لا بالتقليد»[2].

ويرى الشيعة أن اشتراط الإيمان بالمعرفة والدليل إنما هو نابع من الفطرة العقلية التي تحث الإنسان على البحث في أدلة وجود الله حتى يحصل اليقين القلبي بها، ولا تصبح مورداً للشك أو التشكيك، ولا يجوز للإنسان أن يعتمد على غيره في بلوغ هذه الحقيقة وذلك اليقين، «فلا يصح أن يهمل الإنسان نفسه في الأمور الاعتقادية أو يتكل على تقليد المربين، أو أي أشخاص آخرين، بل يجب عليه ـ بحسب الفطرة العقلية المؤيدة بالنصوص القرآنية أن يفحص، ويتأمل، وينظر، ويتدبر في أصول اعتقاداته المسماة بأصول الدين التي أهمها: التوحيد، النبوة، الإمامة، والمعاد، وباختصار هناك أمران مهمان: الأول: وجوب النظر والمعرفة في أصول العقائد، ولا يجوز التقليد فيها للغير. الثاني: أن هذا وجوب عقلي قبل أن يكون وجوباً شرعياً، أي لا يستقي علمه من النصوص الدينية، وإن كان يصح أن يكون مؤيداً بها بعد دلالة العقل. ومعنى الوجوب العقلي: إدراك العقل لضرورة المعرفة، ولزوم التفكير والاجتهاد في أصول الاعتقادات»[3]، إن العقل يدلنا بمعونة الحواس على وجود الله تعالى، حيث لا طريق إلى معرفة الله سوى ذلك، والعقل

---

(1) أبو الفتح بن مخدوم الحسيني: مفتاح الباب في شرح الباب الحادي عشر للعلامة الحلي، تحقيق: مهدي محقق، طهران، مؤسسة مطالعات إسلامي، دانشگاه مك غيل، 1986، ص74.

(2) مقداد بن عبد الله السيوري: النافع يوم الحشر في شرح الباب الحادي عشر للعلامة الحلي، تحقيق: مهدي محقق، طهران، مؤسسة مطالعات إسلامي، دانشگاه مك غيل، 1986، ص4.

(3) محمد رضا المظفر: عقائد الإمامية، مصدر سابق، ص3.

وحده يستقل في إثبات فكرة النبوة من حيث هي، وإنه لا محالة من أن يكون لله أنبياء ورسل إلى خلقه، أما الطريق إلى معرفة النبي(ص) وتعيينه باسمه وشخصه كمحمد وعيسى وموسى فهو العقل، ولكن بالنظر إلى المعجزة وظهورها على يده بالذات. وأيضاً يحكم العقل بإمكان المعاد، والحساب والجزاء بعد الموت أما الوجوب بالوقوع فيؤخذ من النقل، بل ومن العقل ـ أيضاً ـ، ولكن بلحاظ العدالة الإلهية، لأن ترك الظالم دون أن يُقتص منه للمظلوم هو الظلم بعينه، أما الإمامة فهي كالنبوة، والفرق أن تعيين النبي(ص) بشخصه يكون بالمعجزة، وتعيين الإمام يكون بالنص من الله، أو المعصوم»[1].

وعلى هذا النحو كانت أغلب أراء الشيعة، فقد بين الكراجكي (ت 449هـ) عقيدة الشيعة في النظر ووجوب اكتساب المعارف بقوله: «إن سأل سائل عن أول ما فرض الله عليه فقل: النظر المؤدي إلى معرفته. فإن قال: لم زعمت ذلك؟ فقل لأنه سبحانه قد أوجب معرفته، ولا سبيل إلى معرفته إلا بالنظر في الأدلة المؤدية إليها. فإن قال: فإذا كانت المعرفة بالله عز وجل لا تدرك إلا بالنظر، فقد أصبح المقلِّد غير عارف بالله. فقل هو ذاك. فإن قال: فيجب أن يكون جميع المقلدين في النار. فقل: إن العاقل المستطيع إذا أهمل النظر والاعتبار، واقتصر على تقليد الناس، فقد خالف الله تعالى، وانصرف عن أمره ومراده... وكل مكلف يلزمه من النظر بحسب طاقته ونهاية إدراكه وفطنته»[2].

---

(1) محمد جواد مغنية: الدين والشباب، ط الكترونية، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، مكتبة العقائد والكلام، ص 22، تاريخ الزيارة 22/ 2/ 2005. www.al-shia-com.

(2) الكراجكي الطرابلسي: كنز الفوائد، جـ1، طهران، دار الذخائر، 1989، ص 218.

ويشير المفيد (ت 413هـ) أن أول ما يجب فيه النظر، هو معرفة الله سبحانه وتعالى وصفاته، «... أول ما يجب على العبد معرفة ربه جل جلاله، فإذا علم أن له إلهاً وجب أن يعرف صنعه، فإذا عرف صنعه عرف نعمته، فإذا عرف نعمته، وجب عليه شكره، فإذا أراد تأدية شكره، وجب عليه معرفة مراده ليطيعه بفعله، وإذا وجب عليه طاعته، وجب عليه معرفة ما يخرجه عن دينه ليتجنبه، فتخلص له به طاعة ربه وشكر إنعامه»[1]، «لأن شكر المنعم واجب بالضرورة، وآثار النعمة علينا ظاهرة، فيجب أن نشكر فاعلها. وإنما يحصل بمعرفته، ولأن معرفة الله تعالى دافعة للخوف الحاصل مع الاختلاف، ودفع الخوف واجب بالضرورة»[2].

بهذه المقدمات والقواعد المنطقية استدل الشيعة على وجوب النظر العقلي، وأن معرفة الله واجبة بالعقل لا بالسمع، لا يجوز فيها التقليد، بل يجب التفكير والاجتهاد، ويؤكد الشيعة أهمية الاعتبار للطريق العقلي في المنهج المعرفي الاعتقادي في جانبين: «الأول: أن التعاليم الإسلامية التي تأتي عن الطريق العقلي والاستدلال المنطقي، تكون سائغة وقابلة للفهم بالنسبة للإنسان. الثاني: يمثل منهج التعقل بالإضافة إلى طريق الوحي المجرد، دعامة أخرى تحفظ تعاليم الإسلام وتبقيها حية دائماً بالنسبة للبشر جميعاً. وهي بذلك تجعل مقاصد هذا الدين الحنيف عن طريق الاستدلال أكثر جدة وخلوداً»[3].

---

(1) المفيد: الأمالي، سلسلة مؤلفات المفيد رقم (13)، مرجع سابق، ص 253.

(2) الحلي: نهج الحق وكشف الصدق، ط الكترونية، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، مكتبة العقائد والكلام، ص 52، تاريخ الزيارة 1/ 1/ 2005. www.al-shia.com.

(3) الطباطبائي: رسالة التشيع في العالم المعاصر، ترجمة: جواد علي كسار، طهران، مؤسسة أم القرى للتحقيق والنشر، 1997، ص 67.

كما أن للتقليد في الدين وإقصاء المعرفة به والتعمق في جوانبه المتعددة أخطار عديدة يمكن الإشارة إلى بعض منها[1]:

1 ـ التدين بلا معرفة لا يصمد أمام النزعات النفسية والميول الداخلية والخارجية لدى الإنسان، وربما انتهى إلى الانهيار التام.

2 ـ لا يمكن بالتدين الفارغ مجابهة الإشكاليات الفكرية والعقدية. وقد يفضي إلى ألوان خطيرة من الانحراف العقائدي.

3 ـ التدين التقليدي يتزلزل أمام الممارسات التي تحمل عنوان الدين وتكون مناقضة له، وتهتز لها العقيدة والإيمان به.

وعلى الرغم من التشابه بين الشيعة والمعتزلة في مسألة «تقدير العقل» وجعله أساً وطريقاً للاعتقاد، إلا أن الشيعة يرون تكامل طريق العقل والوحي، ومن ثم لا مجال لتقديم العقل على الوحي ـ كما تفعل المعتزلة ـ فالمعرفة عند الإمامية يلتقي فيها (العقل والنقل)، «فالعقل محتاج في علمه ونتائجه إلى السمع، وأنه غير منفك عن سمع ينبه العاقل على كيفية الاستدلال، وأنه لابد في أول التكليف وابتدائه في العالم من رسول»[2]، فالعقل هو «الحجة الباطنة» إلى جانب «الحجة الظاهرة» المتمثلة بالأنبياء والشرائع السماوية، ويؤكد الفكر الشيعي على «أن العقل يتمكن بمعية تعاليم الوحي الوصول إلى حقائق كبرى، لا يستطيع إدراكها من دون هذه التعاليم، فمجرد العقل غير كاف في الهداية إلى الصراط المستقيم علماً وعملاً. مما يدل على أن استعمال العقل حالة لازمة، أما المغالاة في هذا الاستعمال فظاهرة خاطئة ومناقضة للعقل ذاته»[3].

---

(1) محمد رضا حكيمي: الاجتهاد التحقيقي، مصدر سابق ، ص61.

(2) المفيد: أوائل المقالات، سلسلة مؤلفات المفيد رقم (4)، مرجع سابق، ص44.

(3) محمد رضا حكيمي، مرجع سابق، ص70.

ويقسم الشيعة العقل المعرفي في المنهج الإمامي إلى أربعة أقسام[1]:

1 ـ العقل الهيولاني: وهو كون النفس خالية من جميع المعقولات، وذلك لخلوها من جميع الفعاليات.

2 ـ العقل بالملكة:، وهو مرتبة تعقله بالبديهيات من تصور أو تصديق، لأن العلوم البديهية أقدم العلوم لتوقُّف العلوم النظرية عليها.

3 ـ العقل بالفعل: وهو مرتبة تعقله للنظريات باستنتاجها من البديهيات.

4 ـ العقل المستفاد: وهو مرتبة تعقله لجميع ما حصَّله من المعقولات البديهية والنظرية المطابقة لحقائق العالم العلوي والسفلي، باستحضاره الجميع وتوجهه إليها من غير شاغل مادي.

ولهذا كان المنحى التربوي الإسلامي يلمح إلى أن يكون المجتمع الإسلامي يمتلك الدرجة الثالثة من درجات العقل، بالمعنى الفلسفي كحد أدنى، وأن يتمتع أغلب أفراده بالمرتبة الرابعة كحد أقصى، وهو طموح مشروع لمجتمع يُراد له أن يحمل رسالة التغيير وفقاً للهداية الربانية، فالمجتمع الإسلامي، ومن خلال المفردات التربوية لنظرية الإمامة، إنما هو مجتمع عقل بالفعل، والعقل المستفاد والعقل الواعي العارف لمسؤوليته الكونية، والباحث عن النظريات، فهو عقل عملي،

---

(1) علي التميمي: «نظرية الإمامة والمشكل المعرفي»، المنهاج، السنة الثامنة، العدد 30، 2003، ص137، نقلاً عن: محمد حسين الطباطبائي: نهاية الحكمة، ص ص 225 ـ 226.

وليس عقلاً سكونياً جامداً متكئاً على وصاية العصمة، كما قد يُصوَّر لبعضهم ممن لم يتعرفوا على المقام المعرفي للعقل في الثقافة الإسلامية، ودوره في تطوير المجتمع والحياة[1].

ويربط الشيعة بين الإمامة والعقل والإيمان، وهذه الثلاثة، تبدو كاملة في الإمام، «فالإيمان خط تصاعدي لا يجسده بعد الرسول(ص) إلا الإمام، وللعقل آفاق ومراتب لا تتكامل إلا عند الإمام»[2]، بل يصل الشيعة في اعتقادهم إلى القول بحاجة العقل للإمامة من حيث «أن نظرية الإمامة تعني نظرية العلم في تجرُّده وحركته، وقيادته مصوغة صياغة ربانية للمجتمع الإنساني، لذا فإن العقل محتاج لتلك الإمامة، التي هي لطف من الله تعالى»[3].

وفي قراءة لنصوص العقل في كتاب الكافي والذي أفرد له الكتاب الأول في الجزء الأول من هذه الموسوعة الحديثية تحت عنوان «العقل والجهل»، نجد هناك ارتباطاً كبيراً بين العقل و«التوحيد»[4] والعقل و«الأخلاق»[5] والعقل و«العلم والتعليم»[6]، فهذه المحاور الثلاثة لا يمكن أن تتم إلا بوجود عقل كامل للإنسان، الذي به يتم الإيمان أو

---

(1) علي التميمي: «نظرية الإمامة والمشكل المعرفي ، مرجع سابق, ص137.

(2) المصدر نفسه، ص 150.

(3) المصدر نفسه، ص143.

(4) تشير الأحاديث رقم 1، 2، 3، 6، 12، 19، 21، 22، 33، من كتاب العقل والجهل، إلى البعد العقدي للعقل. أو دور العقل في العقيدة عند الشيعة.

(5) تشير الأحاديث رقم 2، 14، 17 من كتاب العقل والجهل إلى دور العقل في تحقيق «الكمال الأخلاقي»

(6) تشير الأحاديث رقم 2، 15، 20، 23، 27، 29 إلى دور العقل في تحقيق «العلم والتعلم».

التوحيد، «فبالعقل عرف العباد خالقهم، وأنهم مخلوقون، وأنه المدبر لهم، وأنهم المدبَّرون، وأنه الباقي وهم الفانون، واستدلوا بعقولهم على ما رأوا من خلقه... بأن لهم خالقاً ومدبراً لم يزل ولم يزول... فهذا ما دلَّهم عليه العقل»[1].

والعقل ـ أيضاً ـ يرتبط بمحور الأخلاق من نشأته وخلقه، «قال جبرائيل ـ عليه السلام ـ لآدم: يا آدم إني أُمرت أن أخبرك واحدة من ثلاث فاخترها ودع اثنتين، فقال له آدم: يا جبرائيل وما الثلاث؟ فقال: العقل، والحياء، والدين، فقال آدم: إني قد اخترت العقل فقال جبرائيل للحياء والدين، انصرفا،ودَعاه، فقالا: يا جبرائيل إنا أُمرنا أن نكون مع العقل حيث كان،قال: فشأنكما وعرَج»[2]. وعن محور «العلم والتعلُّم»، تشير النصوص إلى دور العقل في معرفة كنه الأشياء ومستويات مداركها، « فدعامة الإنسان العقل، والعقل منه الفطنة والفهم والحفظ والعلم، وبالعقل يكمل، وهو دليله ومبصره ومفتاح أمره، فإذا كان تأييد عقله من النور كان عالماً، حافظاً، ذاكراً، فطناً، فهِماً، فعلم بذلك كيف، ولم، وحيث، وعرف من نصحه ومن غشه، فإذا عرف مجراه وموصوله، ومفصوله، ... وذلك كله من تأييد العقل»[3].

المعنى الثاني: العقل مصدر للتشريع والأحكام:

ومن خلال تتبع التطور التشريعي عند الشيعة، نلاحظ أن «العقل التشريعي» قد مر بعدة مراحل لازم خلالها عملية الاجتهاد وتأثر بها، وأثر

(1) الكليني: الكافي، جـ1، كتاب العقل والجهل، ص 29.
(2) المصدر نفسه، ص 10.
(3) الكليني: الكافي، جـ1، ص 25.

فيها، وعند البحث في مسألة «العقل والاجتهاد» عند الشيعة، يجب التعرض أولاً لمراحل التاريخ التشريعي، والذي يقسم عندهم إلى ثلاثة أدوار رئيسية ـ كما يقسم الشيعة التاريخ البشري كله بنفس هذا التقسيم وهي:

الدور الأول: عصر الرسول(ص) وتمتد من بعثته حتى وفاته 10 ـ 11هـ، 618 ـ 632م) . وهي فترة التشريع الأول.

الدور الثاني: عصر الحضور: أي حضور الأئمة الاثني عشر وتمتد هذه الفترة من وفاة النبي(ص) حتى بداية عصر الغيبة ـ أي غيبة الإمام الثاني عشر كما يعتقد الشيعة ـ (11هـ ـ 329هـ/ 632 ـ 941م)، وهذا الدور استمرار لعصر التشريع الأول، فالإمام خازن علم النبي(ص) والأئمة لا يفتون الناس بآرائهم. وينقسم هذا الدور إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: من عصر الحضور حتى الغيبة الصغرى (11هـ: 260هـ/ 632 ـ 881م)

المرحلة الثانية: من نهاية الغيبة الصغرى حتى بدء الغيبة الكبرى (260 ـ 329هـ/ 881 ـ 941م) وهذه المرحلة، مرحلة السفراء الأربعة الذين كانوا رسلاً بين الإمام الثاني عشر وبين الشيعة، ولم يكن هناك اتصال مباشر بينه وبين شيعته، وتؤكد الروايات الشيعية على هذه المرحلة، وتجعلها ضمن مرحلة «النص»: «لقد غاب الإمام الثاني عشر عن أعين الناس، ولكن لم تنقطع صلته بهم، وكان بينه وبين شيعته صلة قويمة عن طريق سفرائه طيلة سبعين عاماً (260 ـ 329هـ/ 881 ـ 941)، وكان سفراؤه الذين يتصلون بالإمام، يبلغون رسائل شيعته وحوائجهم، فيجيبهم الإمام عن طريقهم ويرشدهم على القدر المستطاع، وهؤلاء السفراء هم أكارم

جيله وأصفياء عصره، قد حمل كل واحد منهم على عاتقه رسالة إرشاد الناس ورفع حوائجهم، وصيانة التشيع من الزيغ»[1](*).

الدور الثالث: من الغيبة الكبرى (329هـ ـ 941م) حتى ظهور الإمام المهدي المنتظر: وهي الفترة التي يعيشها الشيعة منذ أكثر من عشرة قرون وحتى الآن.

ونلاحظ من خلال هذه الأدوار الرئيسية في التاريخ التشريعي الشيعي أن عصر النص امتد منذ بعثة النبي(ص)، حتى الغيبة الكبرى أي حوالى ثلاثة قرون ونصف تقريباً، وكان لطول هذه الفترة أثر كبير في تراكم كم هائل من الأخبار والمرويات عن الرسول(ص)، والأئمة الاثني عشر بما ساهم في تكريس الاتجاهات التي ترفض الاجتهاد في مقابل النصوص الكثيرة والمتراكمة التي تحمل العلم اليقيني في مقابل الاجتهاد: العلم الظني، ومن ثم رفض الاتجاه العام في الفكر الشيعي أي اجتهاد[2] آنذاك

---

(1) ضياء الدين الخزرجي: سفراء المهدي بين الحقائق والأوهام، من مقدمة: جعفر السبحاني، بيروت، دار الهادي، 2004، ص 8.

(*) جدير بالذكر أن سفراء المهدي أربعة هم:

1 ـ عثمان بن سعيد العمري وكانت سفارته ما بين (260 ـ 265/ 784 ـ 879م).

2 ـ محمد بن عثمان بن سعيد العمري، وكانت سفارته ما بين (265 ـ 305/ 879 ـ 918م).

3 ـ الحسين بن روح النوبختي، وكانت سفارتـــه مـــا بين (305 ـ 326/ 879 ـ 918م).

4 ـ علي بن محمد السمري وامتدت سفارته من (326 إلى 329 / 938 ـ 941م).

(2) لعبت الخلافات المذهبية بين السنة والشيعة دوراً مهماً في عدم تقبل الوسط الشيعي فكرة الاجتهاد والرأي والقياس... الخ باعتبارها أفكاراً نشأت في الوسط السني، وكان ذلك عاملاً مهماً من العوامل التي أعاقت الاعتراف بالاجتهاد عند الشيعة والعمل به فترة من الزمن.

لا سيما أن هناك نصوصاً موروثة تمنع أشكاله المختلفة، مثل: رفض العمل بالرأي والقياس ووضعهما في باب البدع، ومن هذه الروايات: «إن دين الله لا يصاب بالمقاييس»[1] و«من نظر برأيه هلك»[2] و«إن السنة إذا قيست محق الدين»[3]، وفي سؤال للإمام الصادق من أحد أتباعه عن أشياء ترد علينا ولا توجد في كتاب أو سنة فننظر فيها فقال: لا، إما إنك أصبت لم تؤجر، وإن أخطأت كذبت على الله عز وجل»[4] ومثل ذلك قوله ـ أيضاً ـ «من أفتى الناس برأيه فقد دان الله بما لا يعلم، ومن دان الله بما لا يعلم فقد ضاد الله حيث أحلّ وحرّم في ما لا يعلم»[5][*].

وبهذا الأساس الضخم من النصوص والروايات ركن العقل الشيعي فترة من الزمن مسلماً بهذا الفهم، وتأسست في ظله المدرسة الإخبارية لا سيما في ظل الغيبة الصغرى. «إن الشيعة وعلى رأسهم الأئمة قد نهضوا لمواجهة فكرة الاجتهاد وانتقدوا بشدة أية محاولة لمنحه صفة المشروعية. . . . وذلك لأن حكم الله في أي مسألة «واحد»، ولأن

---

(1) الكليني: أصول الكافي، جـ1، مرجع سابق، ص 56.

(2) المصدر نفسه، ص 56.

(3) المصدر نفسه، ص 57.

(4) المصدر نفسه، ص 56.

(5) المصدر نفسه، ص 58.

(*) ومن المفيد هنا ملاحظة تجويز أهل السنة للاجتهاد في فترة باكرة، استناداً إلى حديث عمرو بن العاص أنه سمع رسول الله (، يقول: «إذا حكم الحاكم فاجتهد فأصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر» (انظر: محمد بن إدريس الشافعي: الرسالة، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، بيروت، المكتبة العلمية، د.ت، ص494.

وتبعاً لذلك انفتح باب الاجتهاد لعدة قرون ازدهرت فيها الحضارة الإسلامية، إلا أنه سد هذا الباب نتيجة لعوامل سياسية، وفكرية سادت العالم الإسلامي منذ الانهيار الحضاري وسقوط الخلافة الإسلامية.

اختلاف آراء المجتهدين لا يغير من ذلك شيئاً. ذلك أن علم الإمام لا يعد حالة من الاجتهاد (مبتنياً على الظن) بل إنه في رأيهم اليقين عينه، بل إنهم يعتقدون أن هناك طائفة من المسائل لم يفصل فيها الوحي عن النبي، وأن علم الإمام هو الذي يبينها إلهاماً، والإلهام ليس اجتهادا ينهض على الاستدلال النظري»[1].

إلا أن هذا الموقف ـ السابق ـ لم يكن الموقف النهائي للفكر الشيعي إزاء مسألة «الاجتهاد أو العقل»، حيث ظهر اتجاه آخر، يؤكد أن الأئمة مارسوا الاجتهاد وأمروا به، ويؤرخون لذلك بعهدي الإمامين الباقر والصادق(ع)، ويستدل أصحاب هذا الاتجاه بحديث روي عن الإمام الصادق والرضا ما نصه «علينا إلقاء الأصول وعليكم بالتفريع»[2]، وقول الإمام الحسن العسكري «فأما من كان من الفقهاء صائناً لنفسه، حافظاً لدينه، مخالفاً لهواه، مطيعاً لأمر مولاه فللعوام أن يقلدوه»[3]، «والتقليد ليس مجرد قبول الرواية عن المعصوم ـ ويكون المقلد مجرد ناقل للرواية ـ وإنما هو عبارة عن عمل العامي استناداً إلى فتوى الفقيه التي قد تكون مضمون رواية خاصة بالمسألة، وقد تكون حكماً مستنبطاً بإعمال الاجتهاد في الكتاب والسنة بما هو فقيه، وقد ورد في الرواية لفظ ـ الفقهاء»[4].

---

(1) محمد تقي الكرمي: مرجع سابق، ص 365.

(2) محمد بن الحسن بن علي الحر العاملي: تفصيل وسائل الشيعة إلى أحكام الشريعة، ج18، طهران، مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، 1989، ص41.

(3) أحمد بن علي الطبرسي: الاحتجاج، ج2، بيروت، مؤسسة الأعلمي، 1989، ص263.

(4) عدنان فرحان: حركة الاجتهاد عند الشيعة، بيرت، دار الهادي، 2004، ص230.

ويمكن ملاحظة دور الفقهاء الشيعة في ثلاث مراحل[1]:

المرحلة الأولى: في عهد الأئمة: وكان دورهم يتمثل في الرواية: «الرواة الفقهاء»، هم الذين يروون الرواية ويتعاملون معها لاستفادة الحكم الشرعي منها، و«الرواة غير الفقهاء» وهم الذين يحملون الرواية، أو يدونونها في دفاترهم، بهدف نقلها لمن يستفيد منها.

المرحلة الثانية: في زمن الغيبة الصغرى: ظهر في هذه المرحلة نوع ثالث من الفقهاء وهم «الفقهاء المستقلون» وهم الذين يتلقون الروايات من الرواة الأحياء مباشرة أو ممن يروون عنهم أو عن طريق كتب من مات منهم، ثم يتعاملون معها فقهياً، أي أنهم ليسوا برواة وإنما هم من حيث التخصص فقهاء، يتعاملون مع الروايات من حيث حاجتهم لها بوصفها مصدراً فقهياً.

المرحلة الثالثة: في زمن ابتداء الغيبة الكبرى: وانقسمت فيه الإمامية إلى مدرستين: الأولى: تقف عند الروايات ثم تتعامل معها فقهياً ويمثلها الشيخ الصدوق، والثانية مدرسة الرأي التي تقوم على الفقه المستقل القائم على التعامل مع القواعد العلمية بتطبيقها على الرواية، ويمثلها ابن الجنيد الإسكافي.

بوجه عام، فإن الغيبة كانت دافعاً للفكر الشيعي نحو إحداث مجموعة من التغيرات والتحولات لملء فراغ الغيبة. وتوفير الحد الأدنى من أجل الأحكام الظنية للمكلفين في انتظار عودة الحكم الواقعي مع نهاية زمن الغيبة.» فإذا كانت الفترة الممتدة من الإمام علي ابن أبي

---

(1) عبد الهادي الفضلي: «التقليد: دراسة فقهية لظاهرة التقليد الشرعي»، المنهاج، بيروت، العدد 2، 1998، ص ص 40: 43 (باختصار).

طالب(ع) إلى الغيبة بداية الكبرى، تمثل مرحلة سيادة النص وحضوره المكثف، فإن ما جاء بعدها، يمثل مرحلة (الحاجة التاريخية) إلى نظام جديد لطرائق النظر الفقهي وأساليب الاستنباط. فهذه الحاجة جاءت نتيجة لفقد النص، . . . فكان من الضروري أن تنهض حركة لتأويل العلوم الإسلامية. . . ولا بد من الإشارة إلى أن فترة طويلة في تاريخ الإمامية، ظلت مشدودة إلى تراثهم الأخباري، إذ لم يستطع أحد القول بالاجتهاد، وما يحمله من توابع ظلت جميعها محل نقد وذم من قبل جمهور الإمامية. فقد انحصر جهد علمائهم على التدوين وجمع الأخبار وبذل الجهد في ضبطها وتوثيقها»[1].

وتاريخياً: فبعد انتهاء عصر «سيادة النص» الفعلي، وبدء الغيبة الكبرى ظهرت الحاجة لملء الفراغ التشريعي في المجتمع نظراً لوقوع الحوادث والمستجدات، وذلك عبر الاجتهاد الذي بدأت بوادره عند ابن أبي عقيل النعماني (ولد في 329هـ ـ 941م) وابن جنيد الاسكافي (توفي في القرن الرابع الهجري) والذي كان يقول «بالقياس وباجتهاد الرأي وعمل صريحاً بالقياسات الحنفية واعتمد على الاستنتاجات الظنية»[2]، وذلك استناداً إلى حديثي الصادق والرضا(ع) «علينا إلقاء الأصول، وعليكم بالتفريع».

أما الشيخ المفيد (ت 413هـ ـ 1022م) فقد بدأ برفض المدرسة

---

(1) إدريس هاني: محنة التراث الآخر، ط الكترونية مركز آل البيت العالمي للمعلومات، مكتبة العقائد والكلام، ص 283، تاريخ الزيارة 27/ 5/ 2003 www.al-shia.com.

(2) أحمد الكاتب: تطور الفكر السياسي الشيعي من الشورى إلى ولاية الفقيه، لندن، دار الشورى للدراسات والإعلام، 1997 ص 326.

الاجتهادية ورد على ابن الجنيد في رسالته (إبطال القياس) في «المسائل الصاغانية»، على الرغم من أن المفيد مارس الاجتهاد في عملياته الفقهية فعمل على إعادة تأسيس المعارف الإمامية، وتأصيل أصول التفريع الفقهي، وظهر ذلك واضحاً في كتابه «المقنعة» و«التذكرة بأصول الفقه» على الرغم من ذكره العقل أو الاجتهاد صراحة كدليل من أدلة الأحكام.

وافتتح السيد المرتضى (ت 440هـ ـ 1048م) رسمياً القول بجواز الاجتهاد مؤسساً للمدرسة الأصولية الشيعية، ويعتبر كتابه «الذريعة إلى أصول الشريعة» «أول كتاب أصولي شيعي يقر مبدأ الاجتهاد والقياس، حيث يقول تحت عنوان (فصل في القياس والاجتهاد والرأي)، «. . . إن القياس هو اثبات مثل حكم المقيس عليه للمقيس، وله شروط لا بد منها. . . فأما الاجتهاد فموضوع في اللغة لبذل الوسع والطاقة في الفعل الذي يلحق في التوصل إليه بالمشقة. . . . وليس يمتنع أن يكون قولنا (أهل الاجتهاد) إذا أطلق، محمولاً بالعرف على من عوّل على الظنون والأمارات في اثبات الأحكام الشرعية. . . أما الرأي فالصحيح عندنا أنه عبارة عن المذهب والاعتقاد وإن استند إلى الأدلة دون الأمارات والظنون»[1].

ثم قام الطوسي (ت 460هـ ـ 1068م) بمهمة تطوير المدرسة الاجتهادية استمراراً على نمط استاذيه المفيد والمرتضى، وظهر ذلك في عدة مجالات منها[2]:

---

(1) المصدر نفسه، ص 327.

(2) السيد منذر الحكيم: «مراحل تطور الاجتهاد في الفقه الإمامي»، فقه أهل البيت، ط الكترونية، حوزة نت، العدد 13، تاريخ الزيارة 12/ 2/ 2005 www.hawzah.net.

المجال الأول: تقنين عملية الاستنباط.

المجال الثاني: التأكيد في البحث الفقهي على الاتجاه الوسط الذي اعتمده المفيد والذي يجمع بين النقل والعقل معاً.

المجال الثالث: تطبيق عملية تقنين الاستنباط وظهر ذلك في كتابه «تهذيب الأحكام» وشرح فيه كتاب «المقنعة» للمفيد.

وقد ظلت تعاليم الشيخ الطوسي، مهيمنة على النظام التربوي الإمامي.. وظل الطوسي يمثل المرجع الوحيد في عصره وما بعده وقد تمسك الإمامية بجميع مبانيه الاجتهادية، واستمر هذا التقليد لمدة قرن من الزمان، أي إلى حين ظهور محمد بن أحمد بن ادريس الحلي العجلي (ت 598هـ ـ 1202م) صاحب كتاب (السرائر الحاوي لتحرير الفتاوي)، حيث خالف الطوسي بالنقد والتحليل في كثير من آرائه، ومن أهم المفاهيم التي استدمجها الحلي: الدليل العقلي إلى جانب الكتاب والسنة والإجماع، فقد ظل العقل حتى مجيئ ابن إدريس الحلي، يحمل مضموناً كلامياً لم تتحدد ـ بعد ـ أطره الاستدلالية في مجال الاستنباط الشرعي[1].

وفي القرن العاشر دخل الاجتهاد عند الإمامية مرحلة جديدة على يد المحقق الأردبيلي (ت 993هـ ـ 1585)، حيث ظهر الاتجاه العقلي بصورة واضحة في مجال الفقه الاجتهادي، وتم تأكيد عملية تربيع مصادر الأحكام في المدرسة الأصولية لتصبح: الكتاب والسنة والإجماع والعقل، وقد أسفرت هذه المرحلة عن «عملية تقعيد القواعد وتنقيحها

(1) إدريس هاني: مصدر سابق، ص293.

والاعتماد الكبير على العقل والتوجه إلى القرآن الكريم الذي تضمن أسس التشريع الإسلامي بعموماته ومطلقاته، وهو المصدر الذي تميز بقطعية صدوره وعدم إمكان التشكيك في سنده، خلافاً لأخبار الآحاد الظنية الصدور، كما يلاحظ ذلك ـ أيضاً ـ في اهتمام المحقق الأردبيلي بآيات الأحكام في مؤلفاته الفقهية بشكل عام، «وزبدة البيان» بشكل خاص»[1].

ومن أهم ملامح هذه المرحلة في حركة الاجتهاد الإمامي[2]:

1 ـ الاهتمام بعلم أصول الفقه وتقسيم مباحثه بدقة عقلية متناهية.

2 ـ تضييق دائرة حجية آخبار الآحاد.

3 ـ التشكيك في قيمة كثير من إجماعات القدماء وآرائهم.

4 ـ الاعتماد الكبير على العقل كمصدر من مصادر التشريع.

5 ـ إعداد الأرضية المناسبة للاتجاه نحو حجية مطلق الظن.

6 ـ الاتجاه إلى عموميات ومطلقات النص القرآني بشكل جاد.

وفي مقابل هذا الاتجاه، ظهر اتجاه آخر، يقوم على رفض العقل والاجتهاد، ويهتم بجمع الأخبار وتدوين الموسوعات الحديثية، ويقدم السنة على الكتاب ويلغي العقل كمصدر للتشريع، وهو ما عرف بالاتجاه الأخباري، إلا أن جهود الوحيد البهبهاني (ت: 1206هـ ـ 1792م)،

---

(1) السيد منذر الحكيم: مراحل تطور الاجتهاد في الفقه الإمامي (3)، فقه أهل بيت، ط الكترونية، العدد 15، ص 2، تاريخ الزيارة 125/ 2/ 2005. www.hawzah.net.

(2) المصدر نفسه، ص3.

حاولت وضع المدرسة الأصولية في الريادة مرة أخرى في أواخر القرن الثاني عشر، وذلك بمحاولة تحقيق التوازن بين العقل والنقل في حركة الاجتهاد الإمامي، وفي القرن الثالث عشر الهجري، دخل الفقه الاجتهادي مرحلة تكامله ـ كما يؤكد الشيعة ـ على يد الشيخ مرتضى الأنصاري (ت: 1281هـ ـ 1864م) في كتابه «المكاسب» والذي يدرس حتى الآن في الحوزات الدينية، وقد ركز نشاطه الأصولي في وضع المنهج العلمي للمدرسة الأصولية الحديثة. «وقد تجلت هذه النقلة في ما أبدعه من ترتيب جديد للبحوث الأصولية على أساس تثليث حالات المكلف من: القطع والظن والشك، والتي تترتب بشكل طبيعي في كيفية تنظيم الأدلة الشرعية التي كان يتعامل معها الفقهاء طيلة القرون الماضية، كما تجلت في استقصائه للفروض والحالات في كل من هذه الاقسام الثلاثة. وانسجمت وتلاحمت بحوثه الأصولية على هذا الأساس، حتى أننا نلمس تأثير هذا الإبداع على بحوثه في تعارض الأدلة. . .»[1].

وفي ما يتعلق بمصدرية العقل عند الشيعة، يمكن ملاحظة مكانته وطرق الاستفادة منه من خلال المدرستين الرئيسيتين في الفكر الشيعي المعاصر وهما: المدرسة الأصولية، والمدرسة الأخبارية.

المدرسة الأصولية:

الاجتهاد في المدرسة الأصولية:

يُعد تعريف المحقق الحلي (ت 676هـ) أقدم تعريفات الاجتهاد عند

---

(1) السيد منذر الحكيم: مراحل تطور الاجتهاد في الفقه الإمامي ـ القسم الخامس ـ فقه أهل البيت، ط الكترونية، العدد 17.

الشيعة ويقول عنه: «وهو في عرف الفقهاء بذل الوسع في استخراج الأحكام الشرعية، وبهذا الاعتبار يكون استخراج الأحكام من أدلة الشرع اجتهاداً؛ لأنها تبتني على اعتبارات نظرية ليست مستفادة من ظواهر النصوص في الأكثر، سواء كان ذلك الدليل قياساً أو غيره، فيكون القياس على هذا التعريف أحد أقسام الاجتهاد. فإن قيل يلزم ـ على هذا ـ أن يكون الإمامية من أهل الاجتهاد. قلنا: الأمر كذلك، لكن فيه إيهام من حيث إنَّ القياس من جملة الاجتهاد، فإذا استُثني القياس كنا من أهل الاجتهاد في تحصيل الأحكام بالطرق النظرية التي ليس أحدها القياس»[1].

وقد دارت أغلب تعريفات الاجتهاد عند الشيعة، حول اعتبار الاجتهاد، العملية التي يقوم فيها المجتهد باستنباط الأحكام الشرعية من أدلتها، أو بمعنى آخر «استقصاء طرق كشف الأحكام من الكتاب والسنة، فهو استنباط الفروع من الأصول المأثورة في الدين: الكتاب والسنة»[2]، و«المجتهد هو من زاول الأدلة ومارسها واستفرغ وسعه فيها حتى حصلت له ملكة وقوة يقدر بها على استنباط الحكم الشرعي من تلك الأدلة»[3].

وبناء على هذا، فإن الاجتهاد ملكة وقدرة وممارسة للمجتهد في الكشف عن الحكم الشرعي، وليس رأي المجتهد في الواقعة أو النازلة، إذ إن الشيعة الإمامية لا اعتبار للرأي أو القياس عندهم.

---

(1) الحلي: معارج الأصول: تحقيق السيد محمد حسين الرضوي، طهران، مؤسسة آل البيت لاحياء التراث، 1983، ص: 179.

(2) رضا الصدر: الاجتهاد والتقليد، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1979، ص 16.

(3) كاشف الغطاء، أصل الشيعة وأصولها، مصدر سابق، ص 150.

وتقدم المدرسة الأصولية عدة أدلة عقلية لجواز الاجتهاد وهي: قاعدة وجوب دفع الضرر المحتمل[1]، قاعدة وجوب شكر المنعم[2]، وقاعدة وجوب مقدمة الواجب[3].

وعلى الرغم من كثرة التعريفات وتعدد الاتجاهات في المدرسة الأصولية للإجابة على تساؤل هدف الاجتهاد، وهل هو طلب للظن بالحكم الشرعي؟ أم هو طلب للحصول على الحجة للحكم الشرعي، وبمعنى آخر: هل الاجتهاد من أجل تحصيل «الظن بالحكم الشرعي» أم تحصيل «الحجة بالحكم الشرعي»، وعلى الرغم من الاختلافات حول هذا المعنى، إلا أن الاتجاه العام في المدرسة الأصولية يؤكد «أن علاقة الاجتهاد بالظن علاقة تظل وطيدة ومؤكدة، وهذا لا يمنع من أن تكون عليه الحجة القاطعة، كما لا يمنع من أن يفضي إلى العلم ـ بنظر المجتهد ـ أحياناً. وقد اشتهر لدى الأصوليين أن علم المجتهد مبني على مقدمتين: صغرى وجدانية وكبرى برهانية. فالصغرى هي عبارة عن «هذا ما أدَّى إليه ظني». أما الكبرى البرهانية فهي: «كل ما أدَّى إليه ظني فهو حكم الله في حقي»[4].

---

(1) والمقصود بها دفع الضرر المحتمل عند وقوعنا في الخطأ، حين نمتثل لحكم الله، حيث يلزمنا العقل بالاجتهاد نحو دفع هذا الضرر المحتمل لتحقيق الامتثال لحكم الله دون وقوع أخطاء.

(2) فمن الواجب عقلاً شكر المنعم الذي أنعم علينا بالحياة والهداية، وذلك للقيام بطاعته، ولا يتحقق هذا إلا بالامتثال لأوامره ونواهيه، ولا طريق لنا إلى معرفة هذه الأوامر وتلك النواهي إلا بالاجتهاد.

(3) وهي القاعدة التي تعرف بـ «ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب»، وحيث إننا مكلفون بتكاليف شرعية من الله، وعلينا امتثال هذه التكاليف وتطبيقها في حياتنا وامتثالها ـ كما هو معلوم بالبداهة ـ يتوقف على معرفتها، ولا طريق لنا إلى ذلك إلا بالاجتهاد (انظر: عبد الهادي الفضلي، الاجتهاد دراسة فقهية لظاهرة الاجتهاد الشرعي، مصدر سابق، ص ص19 ـ 20).

(4) يحيى محمد: الاجتهاد والتقليد والاتباع والنظر، لندن، مؤسسة الانتشار العربي، 2000، ص31.

وطبقاً لهذا الفهم الأخير للاجتهاد، فإن السيد محمد باقر الصدر يؤكد أن مفهوم الاجتهاد اتسع ليشمل البحث عن «الحجة» أو القطع وكذلك عن «الظن» أو الشك أو ما يسمى بالموقف العملي، عند فقد الدليل، «فقد اتسع نطاق الاجتهاد بعد ذلك، فأصبح يشمل عملية استنباط الحكم من ظاهر النص ـ أيضاً ـ لأن الأصوليين بعد هذا لاحظوا أن عملية استنباط الحكم من ظاهر النص، تستبطن كثيراً من الجهد العلمي في سبيل معرفة الظهور وتحديده.. ولم يقف توسع الاجتهاد كمصطلح عند هذا الحد، بل شمل في تطورٍ حديثٍ عملية الاستنباط بكل ألوانها، فدخلت في الاجتهاد كل عملية يمارسها الفقيه لتحديد الموقف العملي تجاه الشريعة، عن طريق إقامة الدليل على الحكم الشرعي، أو على تعيين الموقف العملي مباشرة»[1].

وحقيقة الاجتهاد عند الإمامية، هو المعنى الثاني، وهو تحديد الموقف العملي أو السلوك العملي للمكلف، ويتضح ذلك بصورة أكثر تفصيلاً عند تحديد دور العقل في عملية الاجتهاد. وهو ما سوف يتم تناوله في ما يلي.

العقل في المدرسة الأصولية:

اتفقت المدرسة الأصولية منذ عصر المحقق الأردبيلي (ت993هـ) على تربيع مصادر الأحكام لتكون: الكتاب والسنة والاجماع والعقل، إلا أن أقدم نص يذكر العقل نجده عند المفيد (ت 413هـ) في رسالته الأصولية «التذكرة بأصول الفقه»، حيث يذكر فيها: إن أصول الأحكام

---

(1) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، جـ1، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، ص: 50، تاريخ الزيارة 11/ 5/ 2002، www.al-shia.com.

الشرعية ثلاثة أشياء: كتاب الله سبحانه، وسنة نبيه(ص)، وأقوال الأئمة الطاهرين من بعده. والطرق الموصلة في هذه الأصول ثلاثة: أحدها العقل، وهو السبيل إلى معرفة حجية القرآن ودلائل الأخبار...»[1].

ونجد في هذا النص أن المفيد لم يصرح بوضع العقل في منزلة سواء مع الكتاب والسنة، ومن ثم فالعقل هنا ليس من مصادر الأحكام، بل هو عبارة عن أداة وسبيل إلى فهم الأصول والتفقُّه في معرفة دلائل الأخبار.

أما الطوسي (ت 460هـ) فعلى الرغم من أنه أول من ألف كتاباً موسوعياً في علم الأصول وهو (عدة الأصول)، إلا أنه لم يذكر الدليل العقلي ضمن أدلة الأحكام، كمصدر مستقل في إدراك الأحكام. وما يتعلق بالعقل في هذا الكتاب جاء عند تقسيمه المعلومات إلى ضرورية ومكتسبة، وقسّم المكتسبة إلى عقلية وسمعية، وبين أن المعلومات العقلية منها ما لا يمكن إدراكه إلا عن طريق العقل، ومنها ما يعلم بالعقل والسمع، «أما الأدلة الموجبة للعلم فبالعقل يعلم كونها أدلة، ولا مدخل للشرع في ذلك»[2].

ورغم عدم وضوح اعتبار العقل منتجاً للحكم الشرعي عند الطوسي، إلا أنه يعتبر أول من مهد لفكرة الاستدلال بالعقل على الحكم الشرعي الفرعي.

وبمجيء المحقق الحلي (ت 696هـ)، والأردبيلي (ت 993هـ)

---

(1) المفيد: التذكرة بأصول الفقه، المؤلفات الكاملة، ج9، بيروت، دار المفيد ط2 1993، ص29.

(2) الطوسي: عدة الأصول، ج2، طهران، 1992، ص127.

والبهبهاني (ت 1206هـ)، أصبح العقل ضمن مصادر الأحكام، «واستقر رأي أكثر الشيعة على اعتبار العقل أحد أدلة الأحكام الشرعية الفرعية، وأنهم قرروا الرجوع إليه وأخذ الأحكام منه عند عدم العثور على الحكم من الأدلة الثلاثة السابقة عليه وهي: الكتاب والسنة والإجماع»[1].

وعند البحث في العقل كمصدر للأحكام عند الشيعة تظهر إشكالية أخرى وهي: ما المقصود بالدليل العقلي عندهم؟ وما مجال الاستفادة منه؟ والإجابة عن هذين السؤالين توضح مكانة العقل عندهم أو فلسفتهم في الاستفادة من العقل وبيان مدى استقلاليته في استنباط الحكم الشرعي.

وعلى الرغم من وجود تعريفات عديدة للدليل العقلي ـ عند الشيعة ـ إلا أنه يمكن الوقوف عند تعريفين أكثر وضوحاً في هذا المعنى، الأول: تعريف محمد رضا المظفر وقد عرفه بأنه «كل حكم للعقل يوجب القطع بالحكم الشرعي، أو كل قضية عقلية يتوصل بها إلى العلم القطعي بالحكم الشرعي»[2].

ويوضح هذا التعريف أن الحكم الذي يتوصل إليه العقل، قطعي لا ظني، أما محمد باقر الصدر فيرى أن «الدليل العقلي كل قضية يدركها العقل، ويمكن أن يستنبط منها حكماً شرعياً»[3]، «والدليل العقلي تارة يكون قطعياً وأخرى يكون ظنياً، فإذا كان الدليل العقلي قطعياً ومؤديا إلى

---

(1) رشدي محمد عرسان عليان: دليل العقل عند الشيعة الإمامية، رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر ـ كلية الشريعة والقانون، 1970، ص64.

(2) محمد رضا المظفر: أصول الفقه، ج3، بغداد، ط2 1996، ص125.

(3) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، ج1، مصدر سابق، ص279.

العلم بالحكم الشرعي، فهو حجة من أجل حجية القطع، وهي حجية ثابتة مهما كان دليله ومستنده»[1]، «أما إذا كان الدليل العقلي ظنياً، كما في الاستقراء الناقص والقياس، وفي كل قضية من القضايا العقلية، إذا لم يجزم بها العقل، ولكنه ظن بها، فهذا الدليل يحتاج إلى دليل على حجيته. . .»[2].

ويعرِّفه الوائلي بقوله: «ودليل العقل يرجع إليه وإلى قواعده عند فقدان النصوص أو تعارض الأدلة: أو هو إدراك العقل، بما هو عقل، للحسَن والقبيح في بعض الأفعال، الملازم لإدراكه تطابق العقلاء عليه، وذلك ناتج من تأدب العقل بذلك، وبما أن الشارع سيد العقلاء فقد حصل إدراك حكم الشارع قطعاً، وليس وراء القطع حجة»[3]

ويمكن التعرُّف على دور العقل بصورة أكثر وضوحاً عند الكشف عن مباحثه في المدرسة الأصولية، فالحكم الشرعي يقسم إلى قسمين[4]:

أحدهما: الحكم الشرعي المتعلق بأفعال الإنسان والموجه لسلوكه مباشرة في مختلف جوانب حياته الشخصية والعبادية والعائلية والاجتماعية التي عالجتها الشريعة ونظمتها جميعاً، كحرمة شرب الخمر ووجوب الصلاة. . . .الخ، والآخر: الحكم الشرعي الذي لا يكون موجهاً مباشرة للإنسان في أفعاله وسلوكه، وهو كل حكم يشرِّع وضعاً

---

(1) المصدر نفسه: ص328.

(2) المصدر نفسه: ص329.

(3) أحمد الوائلي: هوية التشيع، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، ص 52 تاريخ الزيارة: 10/ 5/ 2005، مكتبة العقائد والكلام www.al-shia.

(4) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، جـ1، مرجع سابق، ص 53.

معيناً يكون له تأثير غير مباشر في سلوك الإنسان، من قبيل الأحكام التي تنظم علاقات الزوجية. . . ويسمى هذا النوع من الأحكام بالأحكام الوضعية، والنوع الأول بالأحكام التكليفية.

وإن لم يحصل الفقيه على دليل يعين نوع الحكم الشرعي، فسوف يظل الحكم الشرعي مجهولاً لديه، وفي هذه الحالة يلجأ الفقيه إلى «العقل» أو ما يعرف بالقواعد التي تحدد الموقف العملي للمكلّف تجاه الحكم الشرعي المجهول، هذا هو الموقف الجوهري للعقل عند المجتهدين الأصوليين، ويتم الاستنباط عن طريقين[1]:

الأول: الاستنباط القائم على أساس الدليل، كالاستنباط المستمد من نص دال على الحكم الشرعي.

الثاني: الاستنباط القائم على أساس قاعدة «الأصول العملية».

وتقسم مباحث العقل أو مجال استخدامه والاستفادة منه عند الشيعة إلى ثلاثة أقسام:

الأول: مبحث المستقلات العقلية، وهي مجموعة الأحكام التي بإمكان العقل بمفرده استنتاجها دون الحاجة إلى الشرع مثل قبح الكذب والخيانة، وحسن الصدق والأمانة.

الثاني: مبحث غير المستقلات العقلية: وهي القضايا والأحكام التي ليس بمقدور العقل وحده استنتاجها، بل إنه يستمد من الشرع العون في ذلك.

---

(1) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، ج1، مصدر سابق، ص 57.

والثالث: مبحث الأصول العملية، وهي الأصول التي يلجأ إليها المكلف لتوضيح الموقف العملي له عند الجهل بالحكم في أدلته.

أولاً: المستقلات العقلية:

وتطرح في هذا المبحث مسألتان: الأولى: تبحث في طريق معرفة الأحكام، وهل هو بالضرورة محدود بـ «الشريعة»، أم يمكن أن يضاف إليها «العقل»؟ أو ما عرف عند المتكلمين بقضية الحسْن والقبح العقليين؟ والموقف الشيعي من هذه القضية يحمل تفسيرات عديدة، فهناك من يرى «أن الأحكام الشرعية تتبع الحسن والقبح الحقيقيين، وأن العقل ـ أيضاً ـ قادر على إدراك حسن الأشياء وقبحها إدراكاً مستقلاً يكون العقل بناء عليه قادراً على معرفة مناطات الأحكام وملاكتها، فيجتهد ويعمل رأيه كذلك»[1].

بينما يرى باقر الصدر أن دور العقل بالنسبة للحسن والقبح هو دور المدرك، لا دور المنشئ والحاكم، «ويسمى هذا الإدراك بالحكم العقلي توسعاً. وقد ادعى جماعة من الأصوليين: الملازمة بين حسن الفعل عقلاً، والأمر به شرعاً، وبين قبح الفعل عقلاً، والنهي عنه شرعاً، وفصل بعض المدققين منهم بين نوعين من الحسن والقبح، أحدهما: الحسن والقبح الواقعان في مرحلة متأخرة عن حكم شرعي، والمرتبطان بعالم امتثاله وعصيانه. . . والآخر الحسن والقبح الواقعان بصورة منفصلة عن الحكم الشرعي كحسن الصدق والأمانة، وقبح الكذب والخيانة. . .»[2].

---

(1) مرتضى مطهري: مبدأ الاجتهاد في الإسلام، ترجمة: جعفر صادق الخليلي، بيروت، دار التعارف للمطبوعات، 1978، ص19.

(2) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، جـ1، ص 324.

ويرتبط المعنى الأخير بالمسألة الثانية، وهي: الملازمة بين حكم العقل وحكم الشرع أو بين حكم الشرع وحكم العقل، وعلى الرغم من اعتراف البعض بأنّ الأحكام الشرعية تابعة للمصالح والمفاسد، وعليه فإن العقل قادر من خلال الحكم النظري[1] على استكشاف الحكم الشرعي، إلا أن الأصوليين يرون «وجود صعوبة في ذلك من الناحية الواقعية في كثير من الأحيان، لضيق دائرة العقل، وشعور الإنسان بأنه محدود الاطلاع، الأمر الذي يجعله يحتمل غالباً أن يكون قد فاته الاطلاع على بعض نقاط الموقف، فقد يدرك المصلحة في فعل، ولكنه لا يجزم عادة بدرجتها وبمدى أهميتها، وبعدم وجود أي مزاحم لها، وما لم يجزم بكل ذلك لا يتم الاستكشاف»[2]، «. . . بذلك يتضح أنه لا ملازمة بين الحكم العقلي العملي وحكم الشارع»[3]. والواقع أن هذا التصور لا يرسم فقط معالم تجاه ما انفرد به البعض من نكران الملازمة بين حكم العقل وحكم الشرع، بل ويرسم كذلك معالم تعامل الاتجاه الشيعي مع الحوادث والواقع، «فهو يتعامل مع العقل عادة على أنه غير قادر على الإدراك القطعي للمصالح والمفاسد الحقيقية في الواقع. . .»[4].

ثانياً: غير المستقلات العقلية:

يقسم المجتهدون الأصوليون غير المستقلات العقلية إلى خمسة أقسام: «الإجزاء»، و«مقدمة الواجب»، و«النهي عن الضد»، و«جواز

---

(1) يقسم الحكم العقلي إلى قسمين: أحدهما: الحكم النظري وهو إدراك ما يكون واقعاً. والآخر الحكم العملي وهو إدراك ما ينبغي أو ما لا ينبغي أن يقع.
(2) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، ج2، مرجع سابق، ص 255.
(3) المصدر السابق، ص 257.
(4) يحيي محمد: مدخل إلى فهم الإسلام، لندن، مؤسسة الانتشار العربي، 1999، ص407.

اجتماع الأمر والنهي في الأمر الواحد»، و«النهي شرعاً عن عمل ما مستلزم بطلانه وفساده».

وبالرغم من اعتبار الدليل العقلي في هذا المبحث، إلا أنه لا يعمل بشكل مستقل، بل إنه بجانب الحكم الشرعي باعتباره أحد مقدمات البرهان، «فالعقل ليس بِحَكَم في التشريع، ولكنه حاكم في الامتثال للحكم، ولو دققنا النظر، سيظهر لنا وبشكل واضح أن العقل وقبل أن يكون مصدراً مستقلاً في التشريع، كان بمثابة أداة من أجل العثور على الحكم المحدد سلفاً من قبل الفقهاء»، وليس عبثاً أن يعمد الفقهاء المتأخرون إلى تحديد عمل الدليل العقلي في دائرة القطع بالأحكام الشرعية[1]. وتلك المنزلة التي يتخطى فيها العقل مجال الأحكام الشرعية، إنما تكمن في تعيينه مصاديق تلك الأحكام لا أكثر. . . وانطلاقاً من هذا يمكن القول: «إنَّ ادعاء بعض الفقهاء وعلماء الأصول اعتبار العقل مصدراً مستقلاً في التشريع هو ادعاء فاقد للمعنى وغير ذي أساس»[2].

---

(1) يلاحظ أن هناك ما يسمى بدليل الانسداد والذي لم يتم ليكون دليلاً على حجية مطلق الأمارات الظنية، ويتبين ذلك بخمس مقدمات:
المقدمة الأولى: حصول العلم الإجمالي بوجود الكثير من التكاليف الشرعية.
المقدمة الثانية: انسداد باب العلم والظن الخاص بالمعتبر شرعاً في أغلب هذه التكاليف.
المقدمة الثالثة: عدم جواز إهمال هذه التكاليف ولا ترك امتثالها.
المقدمة الرابعة: عدم وجوب العمل بجميع تلك التكاليف الملتبسة بطريقة الاحتياط، بل عدم جواز ذلك، وأيضاً عدم جواز الرجوع في ذلك إلى الأصول العملية ولا إلى فتوى العالِم بحكمها.
المقدمة الخامسة: يعتبر ترجيح المرجوح على الراجح أمراً قبيحاً، وبالتالي لا: يجوز ترجيح المشكوك والموهوم على الظن.
إنظر محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، ج2، مصدر سابق، ص 150.

(2) محمد تقي الكرمي، مصدر سابق، ص236.

ثالثاً: الأصول العملية:

تعد مباحث «الأصول العملية» هي المباحث الاجتهادية الحقيقية عند الشيعة، حيث يلجأ الشيعة إلى العقل في القضايا غير المنصوص عليها والتي يعجز عن فهمها من الخطاب أو «النص»، برد هذه القضايا إلى أحكام العقل الذي ابتدع مجموعة من العمليات، أُطلِق عليها أصولياً «الأصول العملية»، وهي «حالة عدم حصول الفقيه على دليل يدل على الحكم الشرعي، وبقاء الحكم مجهولاً لديه، فيتجه البحث في هذه الحالة إلى محاولة تحديد الموقف العملي تجاه ذلك الحكم المجهول بدلاً من اكتشاف نفس الحكم»[1]. وهذا يعني أن الفقيه الإمامي ينشغل، هنا، بتحديد الوظيفة العملية للمكلف أكثر من انشغاله بتحديد الحكم الشرعي؛ لذلك نجد إعمال العقل في هذا المبحث بصورة أكثر وضوحاً من المباحث الأصولية الأخرى[2].

فالمصدر الذي يجب أن نستفتيه في هذا الموقف هو العقل، لأن الإنسان يدرك بعقله أن لله سبحانه حق الطاعة على عبيده، وعلى أساس

---

(1) محمد باقر الصدر دروس في علم الأصول، ج2، مصدر سابق، ص 115.

(2) يرى باقر الصدر «أن منهج الاستنباط في الفقه الإمامي قد اعتمد على افتراض مرحلتين للاستنباط، يطلب في أولاهما الدليل على الحكم الشرعي، ويطلب في الثانية تشخيص الوظيفة العملية تجاهه تنجيزاً أو تعزيراً. والقواعد التي تقرر في المرحلة الثانية هي التي تسمى بالأصول العملية لأنها تشخص الموقف العملي تجاه التشريع، من دون أن تشخص الحكم الواقعي نفسه... في الفقه الإمامي إذا لم تقم عند الفقيه الأدلة القطعية أو الشرعية المفروغ عنها انتقل إلى المرحلة الثانية، وهي تشخيص الوظيفة العملية المقررة عند الشك، ولو عقلاً، دون أن يتجه إلى التماس الأدلة والأمارات الناقصة لإثبات الحكم الشرعي الواقعي (محمد باقر الصدر، بحوث في علم الأصول، ج5، طهران، المجمع العلمي للإمام الصدر، 1981، ص9).

حق الطاعة هذا، يحكم العقل على الإنسان بوجوب إطاعة الشارع لكي يؤدي إليه حقه... سواء في نطاق التكاليف المعلومة، أو في نطاق التكاليف المحتملة[1].

ويحدد الأصوليون «الأصول العملية» في ما يلي:

1 ـ البراءة العقلية: ويراد من هذا الأصل «إعفاء المكلف من الحكم في مورد حصول الشك، سواء تعلق هذا الأخير بذات الحكم، أي (الشبهة الحكمية)، أو بمتعلقه، وهو ما يعرف بـ (الشبهة الموضوعية)»[2]، «لأن العقل يحكم بنفي المسؤولية لأنه يدرك قبح العقاب من المولى على مخالفة المكلف للتكاليف التي لم تصل إليه، ولأجل هذا يطلق على هذا الأصل اسم «قاعدة قبح العقاب بلا بيان» أو «البراءة العقلية» أي أن العقل يحكم بأن عقاب المولى للمكلف على مخالفة التكاليف المشكوك فيها قبيح...»[3].

2 ـ التخيير أو «التعادل والترجيح»: وهو الأصل المعمول به في مورد دوران الأمر بين الوجوب والحرمة، من حيث تعارض الأدلة وعدم قدرة المكلف على امتثالهما في زمان واحد، ومن جملة المرجحات في باب التعارض أن يتفق أحد الدليلين مع حكم العقل ويشذ الآخر عنه، في مثل ذلك يؤخذ بما رجحه العقل[4].

3 ـ الاحتياط: يعني هذا الأصل بصورة مبدئية، كلما احتملنا حرمة

---

(1) محمد باقر الصدر دروس في علم الأصول، جـ2، مصدر سابق، ص116.

(2) إدريس هاني: مصدر سابق، ص308.

(3) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، جـ2، مصدر سابق، ص118.

(4) باقر شريف القرشي: هذه هي الشيعة، د. ن، 1997، ص220.

أو وجوباً أن نحتاط، فنترك ما نحتمل حرمته ونفعل ما نحتمل وجوبه، ولا نخرج عن هذا الأصل إلا إذا ثبت بالدليل أن الشارع لا يهتم بالتكاليف المحتملة إلى الدرجة التي تفرض الاحتياط ويرضى بترك الاحتياط، فإن المكلف يصبح حينئذ غير مسؤول عن التكاليف المحتملة. . . ويسمى ذلك بالقاعدة العملية الأساسية[1].

4 ـ الاستصحاب: ويقصد بهذا الأصل: «حكم الشارع على المكلف بالالتزام عملياً بكل شيء كان على يقين منه ثم شك في بقائه»[2]، «وللاستصحاب أقسام ثلاثة: الأول استصحاب حال الفعل: وهو التمسك بالبراءه الأصلية. . . ومنه أن يختلف الفقهاء، في حكم بالأقل والأكثر فيقتصر على الأقل. . .، والثاني أن يقال عدم الدليل على كذا فيجب انتفاؤه، وهذا يصح في ما يعلم أنه لو كان هناك دليل لظفر به، أما غير ذلك، فإنه يجب التوقف ولا يكون ذلك الاستدلال حجة. ومنه القول بالإباحة لعدم دليل الوجوب والحظر. والثالث: استصحاب حال الشرع كالمتيمم يجد الماء في أثناء الصلاة فيقول المستدل على الاستمرار: صلاة كانت مشروعة قبل وجود الماء فتكون كذلك بعده. وليس هذا حجة لأن شرعيتها بشرط عدم الماء لا يستلزم الشرعية معه»[3].

إن هذه الأصول الأربعة، التي جعلها الإمامية طريقاً للحكم الظاهري، حين الحيرة وفقدان العلم بالأحكام الواقعية، جاءت كاستجابة

---

(1) محمد باقر الصدر: دروس في علم الأصول، ج2، مصدر سابق، ص 117.

(2) المصدر نفسه، ص276.

(3) الحلي: المختصر النافع في فقه الإمامية، من مقدمة محمد تقي القمي، طهران، مؤسسة البعثة، 1980، ص ق، و.

لذلك التحدي الذي واجهه المجتهدون بخصوص مقدمات الاستنباط الظنية والعمل في مقام الشك... كما تجلت في محاولاتهم المستمرة لإقصاء العناصر المعيقة لمشروعية النظر العقلاني في آليات الاستنباط، ولإقحام ـ أو على الأقل ـ إيجاد مساحة للمدارك العقلانية في صياغة مسالك الأدلة وطرق الاستنباط[1].

المدرسة الأخبارية:

كما ذكرنا من قبل، فإن الغيبة تعد عاملاً مؤثراً في ظهور العديد من الاتجاهات الفكرية والفلسفية، إذ بغياب الإمام وفقدان الاتصال به ظهر ما يسم بـ«الحيرة الفكرية» لدى الشيعة ـ لا سيما في ما يتصل بالحركة بين النص والواقع، مع غياب المفسر والحكم، وإزاء ذلك ظهر اتجاه من الشيعة التزموا بنظرية «العودة» أو «الانتظار» للإمام الغائب، وقد رفض أولئك العلماء الذين التزموا بنظرية: «التقية والانتظار» أي بديل للإمام المعصوم الغائب «المهدي المنتظر»، حتى لو كان فقيهاً عادلاً، وذلك لأنهم كانوا يحرمون الاجتهاد والعمل بالقياس والأدلة الظنية، ويشترطون حصول العلم اليقين بأحكام الدين من أهل البيت(ع)، وذلك عبر الأخبار الواردة عنهم.

وقد التزم هؤلاء العلماء أو (الإماميون الأخباريون) ببعض الروايات التي تذم القياس والعمل بالرأي، وظل هذا الاتجاه مسيطراً على المجتمع الشيعي على الرغم من محاولات المدرسة الاجتهادية في مخالفة ذلك، ووضع أسس ومبادئ لمرحلة اجتهادية تتفق مع «النصوص» الشيعية،

---

(1) إدريس هاني: مصدر سابق، ص310.

وقد بدأت حركة مواجهة الاجتهاد تاريخياً على يد المفيد في رسالته الموجهة لابن الجنيد الذي قال بالاجتهاد.

وانطلاقاً من هذا الاتجاه ظهر الميرزا محمد أمين الأسترآبادي (ت: 1036هـ) والذي شنّ حملة واسعة على الاجتهاد والمجتهدين، وقال بحرمة الاجتهاد في كتابه «الفوائد المدنية» ونصه: «. . . الصواب عندي مذهب قدمائنا الأخباريين وطريقتهم. أما مذهبهم فهو أن كل ما تحتاج إليه الأمة إلى يوم القيامة عليه دلالة قطعية من قِبَله تعالى حتى أرش الخدش، وأن كثيراً مما جاء به من الأحكام، ومما يتعلق بكتاب الله وسنة نبيه من نسخ وتقييد وتخصيص وتأويل، مخزون عند العترة الطاهرة (وأن القرآن في الأكثر ورد على وجه التعمية بالنسبة إلى أذهان الرعية، وكذلك كثير من السنن النبوية، وأنه لا سبيل لنا في ما لا نعلمه من الأحكام النظرية الشرعية، أصلية كانت أو فرعية، إلا السماع من الصادقين)، وأنه لا يجوز استنباط الأحكام النظرية من ظواهر كتاب الله، ولا من ظواهر السنن، ما لم يعلم أحوالهما من جهة أهل الذكر)، بل يجب التوقف والاحتياط فيهما»[1].

كما أنكر الأسترآبادي الاجتهاد مطلقاً، حتى بمعناه المتغير الذي قَبِل به فقهاء الشيعة، وقال: إنه بدعة في الدين ولا يجوز لأحد أن يقلد غير الإمام المعصوم. وألقى الأسترابادي بثقل مخالفته على حجية العقل وادعى أن البدع التي أُدخلت في الدين مثل: جواز الاجتهاد، والعمل بظواهر الآيات واعتبارها حجة، وتقسيم الأخبار إلى ضعيف وغير

---

(1) محمد أمين الاسترابادي: الفوائد المدنية، طهران، دار النشر لأهل البيت، د.ت، ص47، 48.

ضعيف، وجرح الرجال المسندة إليهم الأحاديث، وغير ذلك من أمثالها، إنما حصلت لاعتماد الفقهاء على العقل[1].

لقد قامت المدرسة الأخبارية بمجهودات كبيرة للتنظير من أجل مواجهة مصدرية العقل واستقلالية التشريع، في مقابل عدم الاعتراف إلا بالأخبار الواردة عن الأئمة المعصومين، ومن ثم واجهوا حركة الاجتهاد وعلم الأصول والحديث، إذ لم يروا تصنيفات الحديث (لاسيما ما يتصل بعلم الجرح والتعديل) ذات اعتبار، وكذلك بحوث علم الأصول، إذ لا عمل للمكلف إلا من خلال هذه الأخبار، ولا تقليد لفقيه أو مجتهد.

وتقوم وجهة نظر الأخباريين في العقل على مبدأين مهمين يخضعان لتفسيرات أيديولوجية من قبل الإخباريين وهما: مبدأ «كمال الشريعة» أو «إيداع الشريعة وخزن العلم»، حيث إن الشريعة كاملة، وباقي الأحكام التي لم تقع في عهد النبي(ص)، ولم يصدر فيها حكماً أودعها لخزنة علمه: الأئمة من بعده. والمبدأ الثاني: التقية، وبها يفسرون التضارب الذي يوجد بين الأخبار: المصدر الرئيسي للأحكام عندهم.

وتستند نظرية الأخباريين في شأن العقل إلى الأركان الآتية[2]:

1 ـ تفسير «العلم» بالاعتقاد القطعي أو الجزمي المطابق للواقع... وهو بذلك يجعل من العلم أمرا ذا مراتب يشمل حتى الأحاديث غير المتواترة ـ التي تدعى بخبر الواحد ـ ذلك أن هذه المجموعة من

---

(1) مرتضى مطهري: مبدأ الاجتهاد في الإسلام، مصدر سابق، ص37.

(2) محمد تقي الكرمي: مصدر سابق، ص 220 ـ 222، باختصار.

الروايات، وإن كانت لا توصل إلى اليقين، إلا أنها وبسبب بعض المؤشرات العلمية والعملية، تبعث على الطمأنية. وذلك عكس الاستدلالات العقلية التي تفقد اعتبارها وقيمتها جملة وتفصيلاً.

2 ـ كمال الشريعة وشموليتها، أي أن لله حكماً معيناً في كل أمر. . . وذلك لا يتحقق إلا من خلال الإمام، انطلاقاً من علمه وعصمته، أي أن الله، سبحانه، قد جعل لحوادث العالم جميعها أحكاماً معلومة من قبل، غير أن غالب هذه الأحكام مستور، والإمام وحده هو الذي يظهر هذه الأحكام، إن علم الأئمة ـ باعتبارهم ورثة الأنبياء ـ هو نفسه المعنى الباطني للوحي الإلهي الذي لا يأتي من طريق «القياسات المنطقية»، بل هو علم موروث لا يمكن نقله إلى شخص آخر. إن للأئمة إحاطة بالعالم كله، كما أن لديهم في كل «حادثة» حكم قطعي.

3 ـ التقية. . وقد أجاز الأخباريون بها تفادي إشكالية تأخير بيان طائفة من الأحكام، وإلى أن ذلك لا يستلزم أي عسر أو حرج، إذ يمكن التمسك بالاحتياط، في حالة عدم صدور الحكم الشرعي. . . وقد وجدوا الكثير من الروايات التي تسوغ كتمان العلم والتأخير في بيانه.

إن أهم ما في النزعة الأخبارية، هو أنها قامت بعملية التنظير لصالح البيان ضد الدائرة العقلية، فهي لم تمارس الأحكام المعيارية الخالصة ضد الطرق التي تخرج عن دائرة المعيار البياني، بل أضافت ما هو أهم من ذلك بطريقتها التنظيرية التي جعلتها قادرة على الوقوف بوجه النزعة العقلية ومنافستها في عملية احتواء النص وتوظيفه معرفياً. ذلك أن الأسترآبادي وجماعته، لم يقفوا عند حدود اتهام النزعة العقلية بالابتداع والدخالة على

الشريعة، بل حاولوا تفسير المدركات المعرفية ليبرروا للبيان وقفته ويجنبوا عملية الفهم أو التأسيس الداخلي للخطاب من الخطإ والتأويل[1].

لذلك زعم الأخباريون بصحة كل ما في الكتب الأربعة، بل قدموها على القرآن الكريم وانكروا حجية الإجماع، والقرآن الكريم، وتوسعوا في مجال حجية الأخبار وتوجهوا إلى تدوين الموسوعات الحديثية وجمع كل الأخبار دون العناية بتصنيفها من حيث درجات صحتها وقوتها وضعفها، وجردوا العقل من كل صلاحياته واتهموا الظن والاستنباط بالبدعة في الدين.

ويمكن تفسير موقف الأخباريين بعدة أسباب منها:

1 ـ أنهم فسروا كلمة «الاجتهاد» تفسيراً خاطئاً، وقالوا: أن الاجتهاد يعني التفكير الشخصي للفقيه في المسألة إذا لم يوجد فيها نص، وهذا التفكير الشخصي يقوم على أثر الاعتبارات العقلية والمناسبات الظنية التي تؤدي على ترجيحه بصفة كونه حكماً اجتهادياً ذا طابع شرعي.

2 ـ إن علم الأصول علم حادث في عصر الغيبة ومأخوذ من العامة[2]، فإنهم الأصل فيه، ولم يكن موجوداً على طول تاريخ الفقه وفي عصر التشريع وزمان الأئمة، ولأجل ذلك قالوا: إن أصحاب الأئمة (عملوا على طبق النصوص التشريعية حرفياً ومن دون حاجة إلى علم الأصول، وتطبيق القواعد العامة[3].

---

(1) يحيى محمد: مدخل إلى فهم الإسلام، مصدر سابق، ص370.

(2) يقصد بـ«العامة» في الكتابات الشيعية أهل السنة في مقابل الخاصة أي الشيعة.

(3) محمد إسحاق فياض: الاجتهاد في الشريعة الإسلامية، فقه أهل البيت، بيروت، مؤسسة «دائرة معارف الفقه الإسلامي طبقاً لمذهب أهل البيت، السنة التاسعة، العدد 34، 2004، ص ص 20، 21.

3 ـ وساعد على إيمان الأخباريين بالإطار السني لعلم الأصول، تسرب اصطلاحات من البحث الأصولي السني إلى الأصوليين الإماميين، وقبولهم بها بعد تطويرها، وإعطائها المدلول الذي يتفق مع وجهة النظر الإمامية، ومثال ذلك كلمة الاجتهاد[1].

4 ـ عدم استيعاب ذهنية الأخباريين لفكرة العناصر المشتركة[2] في عملية الاستنباط، فقد جعلهم ذلك يتخيلون أن ربط الاستنباط بالعناصر المشتركة والقواعد الأصولية، يؤدي إلى الابتعاد عن النصوص الشرعية والتقليل من أهميتها.

5 ـ كما أن السلطة الصفوية استهدفت إضعاف مؤسسة الفقهاء داخل إيران وإشغالها بتيارات تستهدف زعزعة كيانها الفكري. وبمعنى آخر تحويل حالة القوة التي تتمتع بها المؤسسة الاجتهادية إلى قوة دفاعية فقط، أمام الهجمات العنيفة للأخباريين، «إن ظهور الحركة الأخبارية وتمركزها في قلب الأحداث، كان عاملاً من عوامل تقوية السياسة الصفوية المتمثلة بالشاه عباس الكبير، وإضعاف خصومه التقليديين من الفقهاء، لذا بدأت عوامل دعم لأقطاب هذا الاتجاه حتى ظهر الداعية الأخباري محمد أمين الأسترآبادي محاولاً القضاء على خط الفقهاء قضاءً تاماً»[3].

---

(1) محمد باقر الصدر: المعالم الجديد للأصول، تحقيق مركز الأبحاث في قم، طهران، 1999، ص ص 7 ـ 8.

(2) ويقصد الأصول العملية التي يلجأ إليها الفقيه عند الجهل بالحكم الشرعي من أجل تحديد الموقف العملي للمكلف تجاه الحكم الشرعي المجهول.

(3) عدنان فرحان، مصدر سابق، ص 376، نقلاً عن: جودت القزويني التاريخ السياسي للفقه الإمامي، منسوخ.

ويمجيء المحدث البحراني (ت: 1186هـ) صاحب الحدائق الناضرة حدث تحول في الاتجاه الإخباري نحو الاعتدال، حيث تميزت آراؤه عمن سبقوه بميزتين هما[1]:

أولاً: جعله الإجماع من مصادر الفقه ولونظرياً.

ثانياً: قوله بالاجتهاد والتقليد، وتقييد ذلك بكون المجتهد أخبارياً في منهج استدلاله.

كما اشتهر عنه اعتداله واقتراب آرائه الفقهية من آراء الأصوليين، وهو يعتقد أن المجتهدين الأصوليين يقدمون استنباطاتهم العقلية في الشريعة على الأدلة النقلية، فإذا كان المراد من الأدلة العقلية مجموعة البراهين أو الاستدلالات النظرية التي هي معتبرة لدى الجميع، فإن الجواب على ذلك هو نفي وجود استدلالات أصلاً... أما إذا كان المقصود من الدليل العقلي الأمور الفطرية، أو الضرورية، فمن المؤكد أن أي عقل سيؤدي إلى اليقين، وسيكون موافقاً للشريعة[2].

يذكر البحراني في المقدمة العاشرة من مقدمات الحدائق الناضرة في بيان حجية الدليل العقلي وعدمها قوله «... لا ريب أن العقل الصحيح الفطري حجة من حجج الله سبحانه، وسراج منير من جهته جل شأنه، وهو موافق للشرع، بل هو شرع من داخل، كما أن ذاك شرع من خارج. لكن مالم تغيره غلبة الأوهام الفاسدة، وتتصرف فيه العصبية، أو حب الجاه أو نحوهما من الأغراض الكاسدة، وهو قد يدرك الأشياء قبل

---

(1) عبد الهادي الفضلي: تاريخ التشريع الإسلامي، طهران، مؤسسة دار الكتاب الإسلامي، 1993، ص 449.

(2) محمد تقي الكرمي: «العقل في الفقه الشيعي» القسم الثاني، مصدر سابق، ص219.

ورود الشرع بها، فيأتي الشرع مؤيداً له. وقد لا يدركها قبله ويخفى عليه الوجه فيها، فيأتي الشرع كاشفاً له ومبيناً، وغاية ما تدل عليه هذه الأدلة (أي الآيات والأخبار)، مدح العقل الفطري الصحيح الخالي عن شوائب الأوهام، العاري عن كدورات العصبية، وإنه بهذا المعنى حجة إلهية لإدراكه بصفاء نورانيته وأصل فطرته، بعض الأمور التكليفية، وقبوله لما يجهل منها متى ورد الشرع بها. وهو أعم من أن يكون بإدراكه ذلك أولاً أو قبوله لها ثانياً. ولا ريب أن الأحكام الفقهية من عبادات وغيرها، كلها توقيفية تحتاج إلى السماع من حافظ الشريعة»[1].

وفي تطورات كثيرة امتدت إلى القرن العشرين تحولت الأخبارية من مدرسة فقهية ذات حضور ومنظور علميين في مراكز الدرس الفقهي الإمامي إلى فرقة مذهبية ذات شعبتين هما[2]:

1 ـ **الجمالية**: وتتميز عن الأصولية بنفيها للاجتهاد، وإيجابها التقليد للمعصوم.

2 ـ **البحرانية**: وتتميز عن الفرقة الأصولية بإيجابها الرجوع في أمور التقليد الشرعي إلى الفقه الأخباري.

وقد أدَّى قيام الثورة الإسلامية في إيران (1979م) إلى وجود مجموعة من التحولات الجذرية في الفكر الشيعي بما أوجد حدوداً فاصلة في بعض الأفكار قبل الثورة وبعدها، فمن ناحية، فقد أعطت الثورة للمدرسة الأصولية السبق والولاية على الفكر الشيعي، ومن ثم

---

(1) يوسف البحراني: الحدائق الناضرة في فقه العترة الطاهرة، بغداد، 1957، ص28.

(2) عدنان فرحان، مصدر سابق، ص413.

ارتفعت مكانة الفقهاء، وأصبحت محوراً رئيسياً للمجتمع الشيعي المعاصر، ومن ناحية أخرى، ساهمت في إحداث تغييرات جذرية في حركة الاجتهاد ومجالاته وأهدافه، فأصبح فقه مجتمع ودولة، بعد أن كان فقه فرد أو طائفة، وكان لما يعرف بـ «الأحكام الولائية»[1] دور رئيس في قيام «الولي الفقيه»، بدور محوري في إعادة رسم وتنظيم المجتمع الشيعي مرة أخرى، وكان لهذه المستجدات في المجتمع الشيعي والعوامل التي مهدت لها، مظاهر كثيرة سواء على المستوى الفكري للفقهاء والعلماء أو المستوى المؤسسي للمؤسسة الدينية والفقهية الشيعية، أو المستوى الإعلامي والدعائي للمدرسة الشيعية في صورتها المعاصرة.

وبصفة عامة، فإن مسألة «تطوير الاجتهاد» في ظل الثورة الإسلامية قد سارت في طريقين: الأول: يتمثل في تطوير فلسفة الفقه، بما يتلاءم مع التطورات والمتغيرات التي حدثت على الساحة الشيعية من جهة،

---

(1) الأحكام الولائية أو المقاصدية، كما يعرفها الطباطبائي هي: قرارات يتخذها ولي الأمر في ضوء قوانين الشريعة، مع مراعاة موافقتها للمصلحة الآنية، وسن قوانين وفقاً لها وتنفيذها. وهذه القوانين واجبة التنفيذ ومعتبرة كالشريعة، لكنها تختلف عن أحكام الشريعة في أن الأخيرة ثابتة وغير قابلة للتغيير، وتابعة في ثباتها وبقائها للمصلحة التي أوجدتها، ولما كانت الحياة الاجتماعية في تحوُّل دائم وتطور، كانت هذه القوانين تتغير وتتبدل بصورة تدريجية لتترك مكانها لما هو أفضل منها» (انظر: عبد الله نصري: الأحكام الإسلامية، بيروت، المنهاج، السنة الثامنة، العدد 32، 2004، ص 177) (وهذا ما بنى عليه الخميني نظريته الواسعة في الاجتهاد على أساس المصلحة العامة التي يقررها الحاكم الإسلامي، باعتبار أن الحكومة والولاية من أهم أركان الدين والتي لها الولاية علي الأحكام الفرعية الأخرى كالصلاة والصوم والحج (انظر تفصيل هذا الرأي في رسالة الخميني إلى رئيس الجمهورية السيد علي خامنئي في صحيفة كيهان، طهران، العدد 13223، 1988م).

والمتغيرات العالمية من جهة أخرى، والتي أدت بشكل حتمي إلى ضرورة إخراج الممارسة العلمية الشيعية من حالة الانكفاء على الذات والتقليدية في الإعداد التربوي للمجتهدين، إلى الانفتاح والتحديث لهذا الإعداد. ومنذ الثورة الإسلامية أتيح للحوزة العلمية في إيران والعالم الشيعي المجال أمام طرح الأفكار والآراء العقلانية والعلمية، وبرزت عدة طروحات تقوم على إيجاد رؤية نهضوية لمسألة تطوير الاجتهاد الشيعي.

وقد دارت هذه الطروحات وفق منحى تربوي يقوم على عدة محاور أهمها مراعاة المتغيرات المعاصرة والمسائل المستحدثة وفقه المجتمع والاجتهاد الجماعي»[1].

أما الطريق الثاني، فيتحدد في الدعوة إلى تطوير المؤسسات التربوية والتعليمية المناط بها إعداد المجتهدين وتربيتهم في ضوء الفلسفة السابقة.

وقد حددت الثورة الإسلامية في إيران عدة أهداف لـ «تطوير الاجتهاد» الشيعي المعاصر منها:

1 - إبراز دور الدين في إدارة الحياة الإنسانية، فالدين لم يعد أمراً ذهنياً خاصاً، يلبي حاجة الإنسان الفردية والروحية في عالم الخلقة فحسب، بل يطرح اليوم - ولا بد له من ذلك - باعتباره أساس العلاقة بين الإنسان والعالم، وبين الإنسان والبشر، وبين

(1) إنظر: عدة أفكار وأطروحات حول هذه المحاور خالد الغفوري، «آفاق التجديد»، فقه أهل البيت، بيروت، الأعداد: 3، 14، 29.

المجتمعات المختلفة. وقد أقيم نظام الجمهورية الإسلامية على هذا الأساس وبهذا الدافع[1]:

2 ـ إعادة صياغة العقل الشيعي في ضوء المتغيرات المعاصرة وسنّة التفاعل الحضاري[2].

3 ـ إرساء قواعد حديثة لفهم حضاري جديد من الدين الإسلامي، نصاً ورسالة، وإعادة صياغة ضوابط اجتهادية تمكن الفقهاء من وضع أنظمة حياتية شاملة، ومؤهلة لحركة الإنسان المعاصر[3].

وفي ضوء هذه الأهداف السابقة، فإنَّ حركة تطوير الاجتهاد أكدت على مجموعة من المعاني التربوية المهمة أبرزها:

1 ـ التنوع الاجتهادي.

2 ـ الحرية الفكرية والمعارضة الاجتهادية للولي الفقيه[4].

3 ـ إعتبارية قاعدة تبدل الأحكام بتبدل الزمان والمكان[5].

---

(1) محمد خاتمي: بيم موج، المشهد الثقافي في إيران مخاوف وآمال، بيروت، دار الجديد، ط2، 1998، ص 43.

(2) نجف علي ميرزائي: مطارحات في منهجية الإصلاح والتغيير، بيروت، المجمع العلمي للتربية والثقافة المعاصرة، 2002، ص243

(3) نجف علي ميرزائي: مطارحات في منهجية الإصلاح والتغيير، مرجع سابق، ص275.

(4) محمد حسين فضل الله: الفقيه والأمة، بيروت، دار الملاك، 2000، ص 89 ـ 90.

(5) صائب عبد الحميد: مشروع الإحياء الديني عند الإمام الخميني آفاق ومعالم"، المنهاج، بيروت، السنة الرابعة، العدد 14، 1999، ص180.

الفصل الثالث

النظرية التربوية المعاصرة عند الشيعة الإمامية

الفصل الثالث

النظرية التربوية المعاصرة
عند الشيعة الإمامية

مقدمة:

نتناول في هذا الفصل النظرية التربوية المعاصرة عند الإمامية، والتي تمثل إطاراً نظرياً مستمداً من أصول هذا الفكر، كما أنها تقدم «إطاراً من المفاهيم ـ المتسقة المنظمة المرتبطة في ما بينها والتي تتصل بالميدان العملي التعليمي؛ أي أنها تطبق على العملية التربوية»[1]، «ومجموعة من التصورات والمفاهيم والأفكار والأحكام والقيم... المرتبطة منطقياً بموضوع إعداد الإنسان المسلم حسب الأصول الإسلامية»[2]، وبصورة أكثر تحديداً، نتناول «فلسفة التربية والأهداف التي تتطلع لتحقيقها في ضوء الرؤية الشاملة عن الكون والخالق والحياة»[3]، والجوانب التي

---

(1) محمد لبيب النجيحي: في الفكر التربوي، بيروت، دار النهضة العربية، ط2، 1981، ص ص، 104 ـ 105.

(2) مقداد يالجن: معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط2، 1991، ص 19.

(3) ماجد عرسان الكيلاني: تطور مفهوم النظرية التربوية والإسلامية، عمان، د.ن، 1978، ص، 24.

تتناولها في هذا الفصل هي: التربية: مفهومها، أهدافها، مجالاتها، أساليبها، والكون، والإنسان، والمعرفة، والأخلاق، والمجتمع.

أولاً: التربية: مفهومها، أهدافها، مراحلها، مجالاتها، أساليبها

مفهوم التربية:

تمثل عملية تحديد المفاهيم عنصراً مهماً من عناصر النظرية التربوية؛ وذلك لأنها توضح المقاصد العامة للتربية، وتبرز ما تتضمنه من معان، وما تظهره من صفات. ومن خلال تتبع آراء رجال التربية المعاصرين عند الشيعة، وجدنا أن مفهوم التربية يتضمن عدة معانٍ هي:

1 ـ التزكية: ويرى أصحاب هذا المفهوم أن التربية هي عملية تزكية للنفس، تحررها من سيطرة الجانب المادي عليها المتمثل في «الجسد» أو «التراب»، وذلك هو هدف بعثة الأنبياء، فغاية هذه البعثة هو تحقيق التزكية وتصفية النفس من أجل الوصول إلى المثل الأعلى المنشود في رسالة الأنبياء، وتبنى هذا المفهوم كل من «الخميني»[1]، و«الخامنئي»[2]، و«أحمد بهشتي»[3].

2 ـ التنمية: أكد أصحاب هذا المفهوم على أن التربية هي في الأساس

(1) مؤسسة تنظيم ونشر تراث الإمام الخميني: مقتطفات من أفكار وآراء الإمام الخميني، طهران، 1996، ص 255.

(2) مركز التخطيط وإعداد المناهج الدراسية: الحوزة في فكر الإمام الخامنئي، مرجع سابق، ص 9.

(3) أحمد بهشتي: تربيت كودك در جهان إمروز، ط إلكترونية مركز آل البيت العالمي للمعلومات، مكتبة الثقافة والأدب والأخلاق، تاريخ الزيارة 18/4/2005، ص40 www.al-shia.com.

عملية تنمية للاستعدادت الموجودة داخل الإنسان، انطلاقاً من كون الإنسان «مخلوقاً قابلاً للتربية والتأديب، لأنه يتمتع بفطرة سليمة، وقوة كامنة تمكنه من معرفة الخير والشر، وتجعله قادراً على سلوك طريق الرشد والتكامل»[1]. وقد أشار مرتضى مطهري إلى خمسة استعدادات أو قابليات أساسية لدى الإنسان تتفرع منها أبعاد واستعدادات أخرى، وهذه القابليات هي[2]:

1 ـ القابلية العقلية والبحث عن الحقيقة.

2 ـ القابلية الخلقية (الوجدان الخلقي).

3 ـ القابلية الدينية (البعد الديني).

4 ـ القابلية الجمالية (البعد الفني والجمالي).

5 ـ القابلية الخلاقة (الإبداع).

وقد ذهب إلى هذا الرأي كل من «سيد باقر حجتي»[3]، «رضا فرهاديان»[4]، «يار علي رئيسي»[5]، و«باقر القرشي»[6].

---

(1) جعفر السبحاني، العقيدة الإسلامية على ضوء مدرسة أهل البيت، مرجع سابق، ص 9.

(2) مرتضى مطهري: التربية والتعليم في الإسلام، بيروت، دار الهادي، ط3، 2000، ص33.

(3) سيد محمد باقر حجتي: إسلام وتعليم وتربيت، بخش أول، طهران، دفتر نشر فرهنكي إسلامي، ط 15، 1991، ص36.

(4) رضا فرهاديان: إرشادات ونصائح للوالدين والمربين، ج3، ترجمة: إبراهيم الخزرجي، طهران، مؤسسة المعارف الإسلامية، 1996م)، ص7.

(5) يار علي رئيسي: مقدماي بر تعليم وتربيت إسلامي، طهران، چاپ بوريا، 1991، ص15.

(6) باقر شريف القرشي: النظام التربوي في الإسلام، بيروت، دار التعارف للمطبوعات، 1983، ص 47.

3 ـ التغيير: ذهب أصحاب هذا المفهوم إلى أن التربية هي عملية تغيير سلوك الأفراد في الاتجاه المرغوب فيه اجتماعياً، فيذكر محمد إحساني أن التربية «تغيير سلوك الفرد الظاهري والباطني بهدف تحقيق الاستقامة والسلوك السوي»[1]، ويرى شلتاغ عبود أن «هذا التغيير الإيجابي الهادف الذي يقود إلى السمو والتكامل الإنساني، هو الذي قاد الأنبياء (ع) حتى وصلوا إلى درجة العصمة، وهو الذي يقود ورثتهم حتى يصلوا إلى درجات قريبة منها أو يصلوها، وإن لم يكونوا أنبياء»[2].

من الانعكاسات الأساسية لأبعاد مفهوم التربية عند الشيعة والذي يتضمن «التزكية» و«التنمية» و«التغيير»، بروز اتجاهين رئيسيين في الفكر التربوي الشيعي: الاتجاه الأول هو الاتجاه العرفاني الباطني، ويقوم هذا الاتجاه على أساس عمل مجاهدة النفس حتى يحصل الإنسان على الهداية الإلهية[3]، أما الاتجاه الثاني، فهو الاتجاه الواقعي أو الحسي، ومن رواده، محمد باقر الصدر (ت 1981)، ويميل هذا الاتجاه إلى التعبد بظواهر الشرع، والتأكيد على الخبرة المكتسبة من الواقع الخارجي، كسبيل رئيس لتحقيق مضمون التربية القائمة على تنمية الاستعدادات المخلوقة في الإنسان، والتي تحتاج إلى «الخبرة» و«الممارسة» و«القدوة»، لتتم هذه التنمية.

---

(1) محمد إحساني: «تربيت ديني خانواده»، فصلنامه معرفت، طهران، ، العدد 32، اسفند 1381هـ. ش(2002م)، ص67.

(2) شلتاغ عبود: منهج الإمام السجاد في التوحيد والسلوك والتربية، بيروت، دار الهادي، 2002، ص95.

(3) إنظر: الخميني: جهاد النفس أو الجهاد الأكبر، القاهرة، د.ن.

أهداف التربية وغاياتها:

تختلف غايات التربية الوضعية عن غايات التربية الإلهية، فبينما ترى الأولى أن الغاية العليا لها هي الإنسان في جانبه المادي، وتلبية احتياجاته المادية، باعتبار أن سعادة الإنسان تكمن في هذا الإشباع، فإن الأمر يختلف في التربية الإلهية أي التي تعتقد بوجود إله، وبأن هناك غيباً وحياة أخرى هي الخالدة والحقيقية، وأن سعادة الإنسان إنما تكمن في الفوز بهذه الحياة الأبدية.

ويشير علي «رضا أعرافي»، إلى أن الهدف الغائي للتربية يجب أن يتصف بـ «الملاءمة للفطرة الإنسانية، والشمول، وعدم المحدودية، والبعد الوجودي، والرسالي الذي أرسل الله من أجله الرسل للإنسان بغرض عمران الكون».[1]

وانطلاقاً من هذا الاعتقاد، فإن الهدف الأعلى للتربية الإسلامية عند الشيعة هو عبادة الله والتقرب إليه امتثالاً لقوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[2]، «فإن عبادة الله هدف بحد ذاتها، لأن الإنسان إذا كان عالماً واستزاد من العلم، وكان قوياً واستزاد من القوة، ولم يتضمن ذلك عبادة الله من خلال معرفته التي هي مقدمة العبادة، فإنه - أي الإنسان - لا يكون قد تقدم خطوة نحو الهدف من الخلق، ولن تتحقق له السعادة، وذلك لأن غاية السعادة هي عبادة الله... وبناء على هذا فإن الهدف الأساس من الحياة ليس سوى المعبود عز وجل»[3].

---

(1) علي رضا أعرافي وآخرون: در آمدي بر تعليم وتربيت إسلامي(2) أهداف تربيت أز ديدكاه إسلام، طهران، سازمان سمت، ط 7، 1385 هـ ش (2006) ص30.

(2) سورة الذاريات: الآية 56.

(3) مرتضى مطهري: التكامل الاجتماعي للإنسان، مرجع سابق، ص 18.

وعبادة الله تعني «التحرر من كل عبودية أخرى. من عبودية الهوى والشهوة والمال والسلطة، والتقاليد والأعراف، مما يمنح الإنسان الكرامة التامة»[1]. «كما أن روح التعبد في داخل المؤمن تجسيد عملي لمبدأ «التوحيد» المفهوم المركزي في التصور الإسلامي بشكل خاص، وهو الأساس - أيضاً - في عملية التربية»[2].

وفي ضوء هذا الهدف الأعلى والذي يتمثل في تحقيق العبودية الكاملة لله عز وجل، فإنه لا بد من الوصول إلى صفات «الإنسان الكامل» أو «الإنسان الصالح» القادر على تحقيق هذه العبودية الكاملة، والإنسان الكامل هو «الإنسان الذي يرتكز على أساس إلهي، وتتشكل شخصيته من ركنين هما: التصور، والإرادة اللذان يستند إليهما في كل حياته. . .»[3].

وتعد فكرة الإنسان الصالح، من الأفكار الأصيلة لنسق التربية الإسلامية في كافة المذاهب، «فالفرد الصالح - المصلح هو نموذج الإنسان الذي تسعى التربية الإسلامية إلى إخراجه»[4]؛ «لذلك تركز التربية الإسلامية في تربية الفرد المسلم على تنمية المكونات الأولى للعمل الصالح؛ أي تنمية القدرات العقلية والوصول بها إلى درجة النضج»[5].

---

(1) محمد تقي المدرسي: تفسير من هدي القرآن، ح14، ط الكترونية، ، الآية: 56، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، موقع رجال الدين، تفسير سورة الذاريات، تاريخ الزيارة 31/ 5/ 2005 www.almodarresi.com.

(2) مركز التخطيط والمناهج: الحوزة في فكر الإمام الخامنئي، مرجع سابق، ص10.

(3) مرتضى مطهري: الله في حياة الإنسان، بيروت، دار الهادي، ط2، 2000، ص49.

(4) ماجد عرسان الكيلاني: أهداف التربية الإسلامية، سلسلة أهداف التربية الإسلامية (2)، المدينة المنورة، مكتبة دار التراث، ط2، 1988، ص، 49.

(5) المصدر نفسه، ص53.

ويمكن الإشارة إلى مجموعة من الخصائص التي لابد من توافرها في «الإنسان الكامل» أو «الإنسان الصالح»، كفكرة مركزية في أهداف التربية الإسلامية، ـ كما عبرت عنها الكتابات الشيعية ـ وهذه الخصائص هي:

1 ـ **الخصائص الإيمانية الأخلاقية**: إن أهم ما يميز المنهج التربوي الإسلامي، هو خاصية «الإيمان» وما ينتج عنها من أبعاد أخلاقية مهمة، وقد أشارت إحدى الكتابات إلى بعض من الخصائص الإيمانية الأخلاقية في «الإنسان المطلوب» على مستوي التربية الإسلامية[1]:

أ ـ **الإيمان الكامل ويتضمن**: القول باللسان والعمل بالجوارح والمعرفة القلبية كما جاء في قول الأئمة.

ب ـ **الأخلاق الإلهية**: فيجب أن تتمتع الشخصية الصالحة بالأخلاق الإلهية القرآنية مثل: الطهارة والحياة الطيبة، الرضا، الفطرة، الإحسان، وعبودية الله.

2 ـ **الخصائص الثابتة**: ويقصد بها جملة السمات الثابتة في الشخصية الصالحة المستمدة من الرؤية الكونية الإسلامية نحو الإنسان والكون والحياة والمجتمع، ومن هذه السمات:

أ ـ **الإيجابية**: وتظهر هذه السمة في «وعي النظام الكوني الذي يخضع له الإنسان في علاقة المسببات بأسبابها مما يجعل

---

(1) مسعود آذربيجاني: «إنسان كامل (مطلوب) أز ديدگاه وروانشناسى» فصلنامه حوزه ودانشگاه، طهران، سال سوم، شماره 9، 1375 هـ ش (1996م)، ص10،

السلب خاضعاً لفقد الأسباب والإيجاب تابعاً لوجودهما، يقول تعالي: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِىٓ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزْقِۚ قُلْ هِىَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾[1] «نلاحظ أن هذه الآية تدعو الإنسان إلى النظرة الإيجابية لحاجاته الطبيعية، في الانفتاح على زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق، ليمارسه بشكل متوازن على أساس أنها (الطيبات) هبة من الله للذين آمنوا في الحياة الدنيا خالصة يوم القيامة من دون حساب»[2].

ب ـ **التوازن:** من الشروط الواجب مراعاتها في الشخصية الإسلامية المتكاملة أو الإنسان الكامل «التوازن لأنه سمة المنهج الإسلامي نفسه «فالقرآن الكريم يخطط لبناء الذهنية الإسلامية للإنسان المسلم، على أساس التنوع في اهتماماته ونشاطته من خلال التنوع في مواقعه، وبما أن هناك دنيا وآخرة، فلا بد للدنيا من شروط للامتداد، ولا بد للآخرة من شروط للتوازن مما يفرض الكثير من المفاهيم المتحركة والأحكام المتنوعة والعلاقات المنفتحة، وهذا هو الذي يساعد على بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة التي تتحرك في الحياة بشكل طبيعي، بحيث تنطلق اهتماماتها الفكرية

---

(1) سورة الأعراف: الآية 32.

(2) محمد حسين فضل الله: «الاتجاه التربوي في القرآن الكريم»، في الفكر الجديد، ط الكترونية، لندن، مؤسسة دار الإسلام، السنة الأولى، العدد الرابع، يناير 1992، ص1. تاريخ الزيارة 3/ 5/ 2005 www.darislam.com.

وأساليبها الحركية في خط الخلافة الكونية على الأرض، فلا مجال للانعزاليين الذين لا يمارسون أية مسؤولية متحركة في الحياة العامة ولا مجال للمنفتحين على الحياة اللاهية العابثة بعيداً عن المسؤوليات الجادة في الواقع الإنساني»[1].

جـ ـ **العدل**: المقصود بالعدل هنا، أن تحقق الشخصية الصالحة العدل في علاقتها الذاتية والاجتماعية والإلهية والكونية، امتثالاً للنهج الإسلامي، «فلا تكون المسألة السلوكية لدى الإنسان المسلم، مسألة ذاتية منطلقة من حاجة المزاج للتنفيس عن نزواته الذاتية، في ما تريد وفي ما لا تريد، بل تكون مسألة موضوعية منهجية في نطاق العقيدة والشريعة والمنهج والخط الفكري المستقيم في خط العمل، فلا مجال لأي تحرك إلا من خلال الحكم الشرعي الذي يخطط للإنسان حركته في عباداته ومعاملاته الفردية والاجتماعية لأن لله في كل واقعة حكماً شرعياً»[2]، يقول تعالى: ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾[3]، ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾[4]، كذلك نجد في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَن يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ ۗ وَمَن يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا

---

(1) المصدر نفسه، ص2.

(2) المصدر نفسه، ص3.

(3) سورة الجاثية: الآية 18.

(4) سورة النساء: الآية 65.

مُّبِينًا﴾[1] «إن الشخصية المؤمنة تعني الشخصية الملتزمة بالإسلام عقيدة وشريعة، فلا قيمة للإيمان من دون الالتزام والخضوع لحكم الله في القضايا التفصيلية المتعلقة بحياة الإنسان المؤمن»[2].

3 ـ **الخصائص العبادية**: تشكل العبادة ركناً أساسياً في المنهج الإسلامي، ويتضمن نظام العبادات في الإسلام عدة عناصر رئيسة هي: الصلاة والزكاة والحج والصوم، وتتسم هذه العناصر بالثبات الزماني والمكاني، حيث لم يحدث فيها تحول أو تغير ولن يحدث، «فإن نظام العبادات في الشريعة الإسلامية يمثل أحد أوجهها الثابتة التي لا تتأثر بطريقة الحياة العامة وظروف التطور المدني في حياة الإنسان... وهذا يعني أن هذه العبادات ليست كوصفة موقوتة وصيغة تشريعية محدودة، بل فرضت على الإنسان وهو يزاول عملية تحريك الآلة بقوة الذرة كما فرضت على الإنسان الذي كان يحرث الأرض بمحراثة اليدوي»[3].

والعبادات بذلك تشكل أحد الأبعاد الأساسية للشخصية الصالحة، ليس فقط من الناحية العبادية المجردة، وإنما ـ أيضاً ـ لأنها ترتبط بمعنى الحياة ومضامينها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويعمق نظام العبادات في الشخصية الصالحة من خلال جانبين أساسيين هما:

1 ـ **الارتباط بالمطلق والسعي نحو الكمال**: «فالعبادة ضرورة ثابتة في حياة الإنسان ومسيرته الحضارية، كما أنه لا مسيرة من دون مطلق تنشد

---

(1) سورة الأحزاب: الآية 36.

(2) محمد حسين فضل الله: «الاتجاه التربوي في القرآن الكريم»، مصدر سابق، ص3.

(3) محمد باقر الصدر: الفتاوى الواضحة، بيروت، دار التعارف للمطبوعات، ط8، 1983، ص407.

إليه وتستمد منه مثلها، ولا مطلق يستطيع أن يستوعب المسيرة على امتدادها الطويل، سوى المطلق الحق سبحانه... والارتباط المطلق الحق حاجة ثابتة... ولا ارتباط يؤكده ويرسخه باستمرار سوى العبادة»[1]، «فالعبودية تدفع الإنسان نحو الكمال. فكلما تعمق وعي الإنسان بعبوديته لله، تقدم خطوة نحو الكمال، وهذا عكس الفكر الوضعي الذي يتصور التقدم من منظور مادي ينفي وجود الله ويؤله الإنسان. فالمثالية والعبودية مفهومان مترابطان في الفكر الإسلامي، حيث إن الإنسان لا يحقق خلافته لله في الأرض إلا بارتباطه بالله تعالى»[2].

2 ـ **المسؤولية الغيبية**: من الأبعاد التربوية في شخصية «الإنسان الصالح» ممارسته للمسؤولية الغيبية «التي تنتج عن ممارسته للعبادة بشكلها المطلوب، «إن الإنسان الذي يمارس العبادة، يباشر واجباً يختلف عن أي واجب أو مشروع اجتماعي آخر يدخل في نطاق الرقابة الاجتماعية، أما الواجب العبادي ـ الغيبي ـ فإنه ينمو من خلال الممارسات العبادية والذي ينتج الشعور الداخلي بالمسؤولية. وبهذا الشعور يوجد المواطن الصالح، إذا لا يكفي في المواطنة الصالحة أن لا يتخلف الإنسان عن أداء الحقوق خوفاً من رد الفعل الاجتماعي على هذا التخلف. وإنما تتحقق المواطنة الصالحة بأن لا يتخلف الإنسان عن ذلك بدافع من الشعور الداخلي بالمسؤولية»[3].

---

(1) محمد باقر الصدر: نظرة عامة في العبادات، ط الكترونية، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، ص5، تاريخ الزيارة 25/ 5/ 2004 www.al-shia.com.

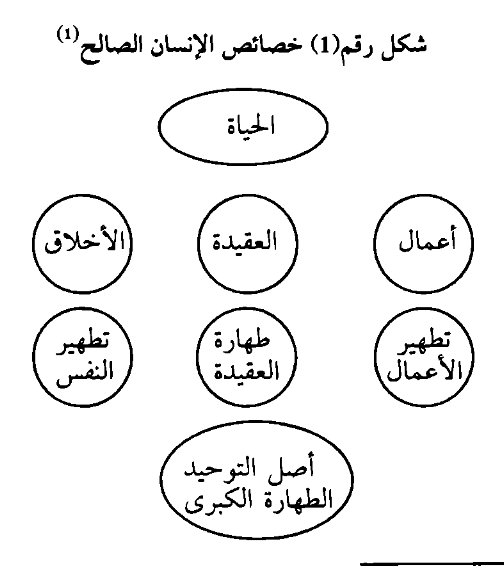
(2) محمد عبد اللاوي: «الطرح الفلسفي للعبادات عند الإمام الشهيد الصدر»، في الفكر الجديد، ط الكترونية، لندن، مؤسسة دار الإسلام، السنة الرابعة، العددان 11، 12، شباط 1996، ص3. تاريخ الزيارة 19/ 6/ 2005.

(3) محمد باقر الصدر: نظرة عامة في العبادات، مصدر سابق، ص7.

ومن المؤكد أن فكرة «الإنسان الصالح» هو الذي يمتلك جوانب روحية ومادية متوازنة، كما أنه يمتلك عقلية متفتحة ومستبصرة من خلال منهجها الإسلامي، ويمتلك ـ أيضاً ـ إرادة وحرية تدفعانه إلى الإيجابية في علاقاته الكونية والمجتمعية، وكل هذه الجوانب يحتاجها المجتمع المسلم المعاصر الذي بدا فيه الإنسان المسلم فاقداً للتوازن، متحيراً في علاقاته السماوية والأرضية، ناكساً على رؤوس الأشهاد، لذا فإن التربية الإسلامية مطالبة بوضع برنامج تفصيلي لهذا «الإنسان الصالح» يشمل: المنهج، القيم، والأساليب، بما يحقق نقله حضارية للمجتمع الإسلامي أساسها الإنسان.

ويوضح الشكل التالي خصائص الإنسان الصالح من وجهة النظر التربوية الشيعية.

شكل رقم(1) خصائص الإنسان الصالح[1]



(1) أكبر رهنما: «سيماي ويژكيهای إنسان مطلوب أز ديدگاه تربيتی إسلام»، تربيت إسلامي ، قم ، سال أول، شماره 1، 1384 هـ ش (2005م)، ص122.

ويؤكد محمد الكتاني التلازم بين فكرة الإنسان الكامل وعقيدة الشيعة في النبوة والإمامة، «حيث عمل فلاسفة الشيعة على تأسيس علم النبوة وترسيخ عقيدة الإنسان الكامل،وضرورة النبوة لتخليص الإنسان من شقاء محتوم لا ينفع في دفعه عقل ولا منهج إلا مشكاة نورالنبوة،أوحجة الله على الخلق، وهو النبي(ص) غير أن الحقيقة النبوية، بما لها من الضرورة، يتعين في رأيهم أن تستمر بصورة ما. وقد وجد أئمة الشيعة الحل في اعتبار النبوة ذات ظاهر وباطن،فظاهرها هو الرسالة التي ينهض بها النبي(ص) وباطنها هو الولاية التي يتلقاها الإمام المعصوم[1].

مراحل التربية:

يخضع تقسيم مراحل التربية عند الشيعة إلى الروايات التالية:

- «الغلام يلعب سبع سنين،ويتعلم الكتاب سبع سنين،ويتعلم الكتاب سبع سنين»[2].
- «الولد سيد سبع سنين، وعبد سبع سنين، ووزير سبع سنين»[3].
- «دع ابنك يلعب سبع سنين، ويؤدب سبع سنين، وألزمه نفسك سبع سنين»[4].

(1) محمد الكتاني: جدل العقل والنقل في مناهج التفكير الإسلامي، ج1، الدار البيضاء، دار الثقافة لنشر والتوزيع، 1992، ص714.

(2) الكليني: فروع الكافي، ج6، مصدر سابق، ص47.

(3) محمد ابن الحسن ابن علي الحر العاملي: وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، ج15، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط5، 1983، ص194.

(4) محمد ابن الحسن ابن علي الحر العاملي: وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، ج15، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط5، 1983 ، ص195.

يتضح من هذه الروايات أن التعليم الإلزامي يمتد حتى عمر إحدى وعشرين عاما، مقسمة على ثلاث مراحل، وقد قابل علماء التربية الشيعة بين هذه المراحل والمراحل التحصيلية لتكون كالآتي[1]:

1 ـ مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية: (من الميلاد وحتى سن 7 سنوات) وفي هذه المرحلة تترك الحرية الكاملة للطفل للعب، وتتم مساعدته لتنمية استعداداته الفطرية، بالإضافة إلى الاهتمام ببنائه الجسمي ورعايته الغذائية، وبدء غرس بعض القيم العقدية في وجدان الطفل.

2 ـ مرحلة المدرسة الابتدائية (من سن سبع سنوات وحتى 14 عاماً) وفي هذه المرحلة يتم إعداد الطفل للمواطنة بالطرق التربوية الملائمة، بالإضافة إلى الاهتمام بالتربية العقدية، والأخلاقية، والاجتماعية.

3 ـ مرحلة التكليف (وتبدأ من سن 14 عاماً) وفي هذه المرحلة يتم تعليم جميع الأطفال البالغين التكاليف الشرعية، وطريقة تأديتها مع مراعاة اختلاف الأمور الشرعية، بين الذكور والإناث.

وفي ما يتعلق بالبناء التربوي للشخصية المسلمة يشير خسرو باقري إلى أربع مراحل أساسية هي[2]:

1 ـ **مرحلة الإسلام**: ومضمونها التربوي يتمثل في «شهادة التوحيد».

---

(1) يار علي رئيسي: مقدماتي بر تعليم وتربيت إسلامي، طهران، چاپ بوريا، 1370 هـ ش (1991م).

(2) خسرو باقري: نگاهي دوباره به تربيت إسلامي، طهران، سازمان پژوهش وبرنامه ريزى آموزشى، 1368هـ ش (1989م)، ص182.

2 ـ **مرحلة الإيمان**: ومضمونها التربوي يتمثل في التسليم القلبي لكل صور الاعتقادات ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِـَٔايَٰتِنَا وَكَانُواْ مُسۡلِمِينَ﴾[1].

3 ـ **مرحلة التقوى**: ومضمونها التربوي يتمثل في التسليم الظاهري والباطني لأوامر المولي سبحانه وتعالى، والارتقاء بالنفس العاقلة، وتغليبها على النفس الغضبية والبهيمية.

4 ـ **مرحلة اليقين**: وهذه المرحلة مقام فردي لا يستطيع الوصول إليه كل الناس، وهي من نتائج التسليم المحض لله تعالى ورضاه جل وعلا.

مجالات التربية:

تتعدد مجالات التربية عند الشيعة بتعدد جوانب الشخصية، ونشير في ما يلي إلى أبرز هذه المجالات:

أ ـ التربية العقلية:

من الثابت باستقراء مختلف النصوص الرئيسة للإسلام أن «نظرية للإنسان نظرة شمولية، مما يتحتم معها أن تجيء تربيته متسمة بمثل هذه الشمولية. وهذا يعني في التطبيق أن الإسلام يهتم اهتماماً كبيراً بالجانب العقلي في تربيته للإنسان»[2]. وذلك انطلاقاً من المكانة الخاصة التي

---

(1) سورة الزخرف: الآية 69.

(2) زينب حسن حسن: «التنمية العقلية في القرآن والسنة»، في الفكر التربوي العربي الإسلامي. . الأصول والمبادئ، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1987، ص390.

أعطاها الإسلام للعقل الذي ميز به الإنسان عن سائر المخلوقات، «من هنا دعي البشر ـ في آيات عديدة من القرآن الكريم ـ إلى التفكر والتدبر والتأمل والتعقل، إلى درجة عدت تنمية القوة العقلية، والتفكر في مظاهر الخلق من علامات العقلاء وذوي الألباب»[1]، قال تعالي: ﴿ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَـٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَـٰذَا بَـٰطِلًا سُبْحَـٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ﴾[2].

ويتسم الفكر الشيعي ببزوغ النزعة العقلية فيه، وذلك من خلال ما أرساه الأئمة من التلازم بين العقيدة والعقل في البناء المعرفي التربوي، ومن أهم مظاهره «ما تبناه الأئمة في مجال معرفة الذات المقدسة، منهج معرفة الذات بالذات؛ أي أن الله تعالى ينبغي أن يُعرَف بذاته لا بمعلولاته، وهذا المنهج حاول الأئمة تأصيله والدعوة إليه في مجال التعرف على الخالق باعتباره المنهج الأكمل عقلياً وفلسفياً»[3]، كذلك ـ أيضاً ـ من صور هذا التلازم ما يعرف بفلسفة الأحكام أو مقاصدها» إن القرآن يذكر فلسفة للأحكام والقوانين التي يشرعها، ويعني هذا الأمر: أن الحكم الصادر معلول لهذه المصلحة يقول علماء الأصول: بأن المصالح والمفاسد تقع في مجموعة علل الأحكام»[4]. والذي يستدل بهذه العلل ويدركها هو العقل الذي يقيم ميزاناً للمصالح والمفاسد لهذه

---

(1) جعفر السبحاني: العقيدة الإسلامية، مصدر سابق، ص16.

(2) سورة آل عمران: الآية 191.

(3) كامل الهاشمي: أسلمة الذات في المنهج التغييري للأئمة، بيروت، دار الهادي، 2001، ص36.

(4) مرتضى مطهري: التعرف على القرآن، ط الكترونية، موقع صفحة القرآن الكريم، ص30. www.holyquran. net/book/taarraf/index.htme.

الأحكام، ولهذا اعتبر العقل مصدراً ثالثاً للتشريع عند الشيعة بعد القرآن والسنة.

ويشير كاشف الغطاء إلى أهم الوظائف التي يقوم بها العقل في معرفة العقيدة عند الشيعة وتتمثل في مجالات: «التوحيد، النبوة، الإمامة»[1] فكل مضامين هذه المجالات الاعتقادية لا يمكن إدراكها إلا بالعقل وعن طريق التفكير العقلي وحده، وهذا يبين لنا بوضوح المدى الواسع الذي استخدم فيه الشيعة العقل في نسقهم العقائدي واعتباره المنهج الأمثل للوصول إلى الحقيقة في هذه الميادين العقلية[*].

ويتحدد مفهوم التربية العقلية عند الشيعة بأنها «التربية على التفكير السليم، عن طريق ممارسة الاستدلال للوصول إلى الحقيقة، وممارسة طرق التفكير الصحيح، والتدبر في قوانين وسنن الطبيعة والكون والحياة»[2].

وتبدو أهمية التربية العقلية في جانبين أساسيين هما[3]:

---

(1) كاشف الغطاء: أصل الشيعة وأصولها، مصدر سابق، ص218.

(*) يشير إدريس هاني الى عدة مبررات لهذا الاستخدام الواسع للعقل عند الشيعة بقوله «. . .وبما أن الشيعة، مثلوا على طول الخط، تلك الفئة المضطهدة، الأكثر تضرراً وانقهاراً، وبالتالي الأكثر حركية وتفاعلاً مع الأوضاع السياسية، فإن انتصارهم للفلسفة وهي استجابة تنطوي على موقف عقلاني، أعمل الشيعة كامل وسعهم لغاية تجذيره في تراثهم المعرفي. . . واستطاع الشيعة أن يعتمدوا على رهان المنهج والنظام والعقل، الأمر الذي منح مذهبهم شكلاً عقلانياً وبناء نسقياً. . .» (انظر إدريس هاني: محنة التراث الآخر، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، ط الكترونية، مكتبة العقائد والكلام، ص24. تاريخ الزيارة 27/ 2/ 2003). www.al-shia.com.

(2) محمد باقر حجتي: إسلام وتعليم وتربيت، بخش أول، مصدر سابق، ص57.

(3) محمد حسين الطباطبائي: رسالة التشيع في العالم المعاصر، ترجمة: جواد علي كسار، طهران، مؤسسة أم القرى، 1998، ص67.

1 ـ إن التعاليم الإسلامية التي تأتي عن الطريق العقلي والاستدلال المنطقي، تكون سائغة للفهم والاقتناع بالنسبة للإنسان الذي ينطوي على غريزة التفكير الفلسفي والتعقل الاستدلالي.

2 ـ يمثل منهج التعقل، بالإضافة إلى طريق الوحي المجرد، دعامة أخرى تحفظ تعاليم الإسلام، وتبقيها حية دائماً للبشر جميعاً، أو تجعل مقاصد هذا الدين الحنيف عن طريق الاستدلال، أكثر جدة وخلوداً.

ومن خلال استقراء بعض الأدبيات حول العقل وضرورته التربوية عند الشيعة، تبين أن أهم أهداف التربية العقلية عندهم تتمثل في ما يلي:

1 ـ تحرير العقل من آفاق التقليد والجمود، ودعوته إلى عرض كل الأفكار السابقة والموروثة على الاختبار من جديد في ضوء المنطق، والعقل وهدي الإسلام، بما يؤدي إلى اضمحلال الخرافات، وتحرير العقول من قيودها، وانطلاقها في طريق التفكير السليم[1].

2 ـ تنمية المعرفة العقدية أو ما يسمى في مجال العقائد «بالتوحيد النظري الذي يقوم على المعرفة والاعتقاد والتفكر والاستدلال والمنطق»[2].

3 ـ تهيئة الإنسان المكلف للقيام بأعباء تكاليف الحكم الشرعي عند بلوغه الرشد العقلي، لأن عبادة الله يجب أن تكون على علم،

(1) محمد باقر الصدر: المدرسة القرآنية، مصدر سابق، ص242.
(2) مرتضى مطهري: الله في حياة الإنسان، مصدر سابق، ص10.

لاسيما وأن المجتمع الشيعي ينقسم إلى: مجتهد عالم بالحكم الشرعي، ومقلد يمارس هو الآخر عمليات عقلية في عملية التقليد، مثل: التعرف على مرجع التقليد، واختيار الأعلم، التعرف على الفتوى، التغيير والتبعيض والعدول بين المجتهدين.

4 ـ توجيه طاقة العقل إلى التدبر في آيات الله تعالى في الآفاق وفي الأنفس، والنظر في سنن الكون، وكسب العلم والمعرفة[1]، يقول تعالى: ﴿أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾[2].

5 ـ التأكيد على مبدإ السببية وتصحيح انطباقه على الوجود بأسره وعلى الطبيعة وما ورائها.

6 ـ التأكيد على أن الحس هو مصدر المعرفة، وأن العقل يمارس عملية الانتزاع والاستنتاج فيبني على أساس المعارف الحسية الأولية، معارف كلية مجردة، وبذا ينتزع القوانين، ويحصل على العلوم والمعارف[3].

ويؤكد الفكر التربوي الشيعي على دور الدولة الإسلامية في إحداث

---

(1) مركز الرسالة: دور العقيدة في بناء الإنسان، ط الكترونية، مركز آل البيت العالمي للمعلومات، مكتبة العقائد والكلام، تاريخ الزيارة، 22/2/2005، ص27 -www.al .shia.com

(2) سورة الزمر: الآية 9.

(3) فيصل العسكري: «الإعداد التربوي ومشاكله»، في الفكر الجديد، ط الكترونية، لندن، مؤسسة دار الإسلام، السنة الخامسة، العددان 15، 16، 1997، ص195. www.dar .islam.com

حالة من التنمية العقلية للأفراد داخلها وعلى مسؤولياتها في هذه التربية العقلية، في سياق عملها على تحقيق مصلحة الإنسان والمجتمع الذي تحكمه بالعقل وترعاه. وهذا ما يظهر من خلال ضرورة أداء هذه السلطة ممثلة بالأنبياء والأوصياء، وعلماء الدين ومراجعه، لمهمة استثارة قوى الإدراك عند الإنسان، وتحفيز إمكاناته، وتنمية قدراته ومواهبه الفكرية والروحية الهائلة التي زوده بها الله تعالى، والاستفادة القصوى من العقل (وأحكامه) لإدراك الحقائق، وتحقيق العدل في المجتمعات الإنسانية»[1].

ب ـ التربية الثقافية:

تعرف التربية الثقافية بأنها «جميع الجهود المنظمة والأنشطة الهادفة التي تقوم بها المؤسسات التربوية الثقافية والإعلامية في المجتمع، وتهدف إلى تهيئة الأجيال الناشئة لاستيعاب ثقافة المجتمع بصورة تضمن ولاءهم لهذه الثقافة الوطنية الأم، وتدفعهم إلى المشاركة في تنميتها وتحقيق الذات الثقافية الناقدة في إطار قيم ومعايير ثقافة المجتمع الأم، دون انعزال أو انغلاق عن ثقافات العالم. . .»[2].

وقد زاد من الحاجة إلى التربية الثقافية والاهتمام بها في الوقت الحاضر ما واجهته الشخصية المسلمة من مخاطر عمليات التغريب والاستشراق والعولمة، بما هدد بالفعل الأمن التربوي الإسلامي، ومن

(1) نبيل علي صالح: «الإدراك العقلي وإشكاليات سلطة العقل في الدولة الدينية»، في المنهاج، السنة الخامسة، العدد 20، 2000، ص 302. www.dar islam.com.

(2) جابر محمود طلبة: «نحو تربية ثقافية لمواجهة الغزو الثقافي المعاصر»، في مؤتمر التعليم والإعلام، جامعة عين شمس، 1994، ص 479.

ثم برزت الحاجة إلى تربية ثقافية جديدة تتلاءم مع المعطيات المعاصرة بما يحقق بناء شخصية مسلمة واعية على المستوى الثقافي والحضاري.

كما أدرك الفكر التربوي الشيعي الأهمية الثقافية في بناء الشخصية المسلمة المستقلة عن مخاطر عمليات التغريب والاستشراق، ومن رواد المفكرين الذين اهتموا بهذا الجانب محمد باقر الصدر الذي ألف كتابين أوضح من خلالهما الجوانب الأصيلة في الثقافة الإسلامية في مقابل الفكر الوضعي التغريبي، وهذان الكتابان هما «فلسفتنا» و«اقتصادنا»[*].

ويحدد الفكر التربوي الشيعي المعاصر أهم أهداف التربية الثقافية في ما يلي:

1 ـ المحافظة على الهوية الإسلامية للشخصية المسلمة، وذلك من خلال إرساء دعائم الاستقلال الثقافي وإزالة المظاهر التغريبية للثقافات الوافدة، وتطهير المجتمع من الآداب والعادات المنحرفة والخاطئة»[1].

2 ـ تحقيق الوعي الثقافي للفرد المسلم وذلك عن طريق «فهم

(*) انظر ـ أيضا ـ:

ـ جلال آل أحمد: نزعة التغريب، ترجمة: حيدر نجف، كتاب قضايا إسلامية معاصرة (21)، مؤسسة الأعراف للنشر، 2000.

ـ عبد الهادي الفضلي: «الغزو الثقافي وموقفنا منه (الكتب والبحوث)»، في المنهاج، بيروت، السنة الخامسة، العدد 20، 2000، ص46.

(1) وزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي: «مبادئ السياسة الثقافية للجمهورية الإسلامية الإيرانية»، في ثقافتنا للدراسات والبحوث، طهران، رابطة الثقافة والعلاقات الإسلامية، السنة الأولى، العدد الأول، 2003، ص253.

مقتضيات العصر، وما يطرأ عليه من تحولات، ونقد المكتسبات الثقافية التي تحققها المجتمعات الإنسانية، والأخذ منها بما يتلاءم مع المبادئ والقيم الإسلامية»[1].

3 ـ شخصية قوية ومؤثرة في الحياة الاجتماعية، والوقاية من الأمراض كافةً والأوبئة الفكرية والثقافية التي لا بد وأن تواجهها خلال عملية الصراع بين الفكر التوحيدي، والأفكار المادية القائمة على الانحراف»[2].

4 ـ تنمية الاعتزاز بالذات الثقافية الحضارية؛ لأن الأنا الثقافية بمثابة الإطار أو الوعاء الذي يستوعب المنجزات الإنسانية، وهذا الاعتزاز لا يعني الانغلاق أو الجمود، وإنما يعني أننا في البدء ينبغي أن نحقق ذاتنا الثقافية والحضارية، ونجعلها حاضرة في حركتنا الاجتماعية والثقافية[3].

5 ـ التواصل مع الثقافات الأخرى... من خلال تجسيد المضمون الحضاري للأمة، مع استيعاب معطيات الآخر الحضاري، لأن الانطواء والانغلاق عن العصر ومنجزاته، هو إفقار للوجود الذاتي[4].

---

(1) وزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي: «مبادئ السياسة الثقافية للجمهورية الإسلامية الإيرانية»، مصدر سابق، ص253.

(2) عبد الرحمن العلوي: «مقومات الأمن الفكري الثقافي الإسلامي»، في الفكر الجديد، لندن، دار الإسلام، السنة الخامسة، العددان 15، 16، 1997، ص 127.

(3) محمد محفوظ: «كيف نقرأ العولمة الثقافية؟» في الكلمة، بيروت، السنة التاسعة، العدد 35، 2002، ص45.

(4) المصدر نفسه: ص 46.

جـ ـ التربية الجهادية:

من أهم ميادين التربية عند الشيعة، ميدان «التربية الجهادية». وذلك لارتباطها التاريخي بمجموعة من المفاهيم التي أثَّرت في شخصية الإنسان الشيعي وتشكيل عقله الجمعي، وأبرز هذه المفاهيم على الإطلاق، مفهوم الشهادة، أو الاستشهاد الذي يرتبط ارتباطاً مباشر بالإمام الحسين(ع)، حيث كان لثورته واستشهاده أثر بارز في التربية عند الشيعة مازال حتى الآن.

ويعتقد الشيعة أن الثورة الحسينية ـ التي أحدثت هذه الشهادة ـ كان الهدف منها الوقوف في وجه الظلم والطغيان البشري، «فحادثة عاشوراء جاءت نتيجة لثورة إنسان عظيم، كان هدفه إنقاذ المجتمع من براثن الظلم والاستعباد. وقد أعلن عن هذا الهدف بوضوح عندما قال: أيها الناس إن رسول(ص) قال: من رأى منكم سلطاناً جائراً، مستحلاً لحرم الله، ناكثاً لعهد الله، يعمل في عباد الله بالإثم والعدوان، ولم يُغيِّر عليه بقول ولا بفعل، كان حقاً على الله أن يدخله مدخله»[1].

فالإمام الحسين(ع) عند الشيعة رمز للجهاد والتضحية، وتؤكد فلسفة التربية ـ عند الشيعة ـ على إحياء هذا الجهاد وتلك التضحية، وإعادة تربية المجتمع الشيعي عليها، بل هي كما يعلن الشيعة دائماً، إعلاء لقيمة الإنسان كل الإنسان بمفهومه العام، «فليس يوم عاشوراء، يوم استشهاد الإمام الحسين(ع) للشيعة فحسب، ولا للسنة، وإنما هو للناس

---

(1) الخامنئي: «فلسفة عاشوراء»، في رسالة الثقلين، طهران، المجمع العالمي لأهل البيت، السنة الثالثة، العدد 9، 1994، ص13.

أجمعين، لأنه جهاد وتضحية، وحق وصراحة ونور وحكمة، وليس لهذه الفضائل دين خاص، ولا وطن خاص، ولا لغة خاصة. . .»[1].

ومن المؤكد أن استشهاد الإمام الحسين(ع) وثورته قدما انتشاراً واسعاً لفلسفة الشهادة، بل أصبحت مدرسة لنشر هذه الفلسفة، بل إن بعض المفكرين يرى «أن أهم ما في التشيع من تراث، وأعظم قيمة وفاعلية وقدرة على البعث والإحياء هو الشهادة»[2].

ونشير في ما يلي إلى أهم أهداف التربية الجهادية:

1 ـ تحقيق السلامة الجسمية للشباب عن طريق الاهتمام بالتربية البدنية، من أجل إعدادهم للجهاد.

2 ـ إيجاد مجاهدين من كافة الفئات والأعمار (رجال نساء، أطفال، شباب) من أجل الدفاع والمحافظة على الإسلام والوطن.

3 ـ تربية الأفراد على روح التضحية والإيثار.

4 ـ الاستمرار في تهيئة وإعداد المجاهدين[3].

5 ـ غرس قيم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، باعتبارها من أهم التكاليف الشرعية التي حث عليها أئمة أهل البيت[4].

6 ـ تربية الأفراد على رفض الظلم، ومقاومته والثورة عليه، بحيث

---

(1) محمد جواد مغنية: الشيعة في الميزان، مرجع سابق، ص 200.

(2) علي شريعتي: الحسين(ع) وارث آدم، بيروت، دار الأمير، 2004، ص243.

(3) يار علي رئيـي: مقدماي بر تعليم وتربيت إسلامي، مرجع سابق، ص 22.

(4) مصطفى قصير: «الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر»، في رسالة الثقلين، طهران، السنة الرابعة، العدد 15، 1996، ص17.

يتكون لدى الإنسان عزيمة وإرادة مستمرة في مكافحة الظلم والفساد[1].

7 ـ ترسيخ القيم الإسلامية والثورية في أذهان الناشئة[2].

د ـ التربية الولائية:

الولاء في اللغة: «أن يحصل شيئان فصاعداً حصولاً ليس بينهما ما ليس منهما، ويستعار ذلك للقرب من حيث المكان، ومن حيث النسبة، ومن حيث الدين، ومن حيث الصداقة والنصرة والاعتقاد. والولايةُ النصرة. والولايةُ: تولي الأمر، . . .»[3].

والتربية الولائية ـ في المفهوم الشيعي ـ تعني تربية الفرد والمجتمع الشيعي على الاعتقاد الشامل بالأئمة المعصومين عقدياً واجتماعياً وسياسياً ووجدانياً، وفي التزام حقيقي بخط الأئمة في جميع هذه المجالات.

وتبرز أهمية التربية الولائية عند الشيعة، من كونها تمثل «عنصراً أساسياً في مكونات العقيدة، ومقومات الإيمان، ومرتكزات الرسالة، والتفريط بها يحدث خللاً كبيراً في البنية العقدية والإيمانية والرسالية»[4]، «فالولاء لأهل البيت مرتكز أساس لعمق الانتماء للإسلام، وأصالة

---

(1) محمد الحسيني البهشتي: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بيروت، دار الهادي، 2002، ص35.

(2) محمد رضا أشرفي الشباب وأزمة الهوية، ترجمة: زهراء يگانه، بيروت، دار الهادي، 2003، ص179.

(3) الراغب الأصفهاني: مفردات ألفاظ القرآن الكريم، تحقيق: عدنان داودي، بيروت، الدار الشامية، 1992، ص885.

(4) عبد الله الغريفي، مصدر سابق، ص353.

الارتباط بالعقيدة، وقوة التفاعل مع الرسالة، فمن خلال المستوى الولائي يتحدد مستوى «الانتماء» وبمقدار ما يترسخ في وعي الأمة، وفي وجدانها وفي شعورها هذا الولاء، يقوى المستوى الانتمائي... وعلى ضوء هذا الفهم للعلاقة الجدلية بين «المبدإ الولائي» و«المستوى الانتمائي» يمكن أن نعتبر «الولاء لأهل البيت» من العناصر الأساسية التي تحدد الهوية الإيمانية للأمة»[1]. ويستند الفكر التربوي الشيعي إلى جملة من المصادر النصوصية ـ القرآن والسنة ـ لتأكيد هذا البعد التربوي، وتتحدد مظاهر التربية الولائية لأهل البيت في ثلاثة جوانب رئيسة هي:

- الجانب الوجداني: وأهم مظاهره:

- مودة أهل البيت وحبهم: عن ابن عباس: قال النبي(ص)، وقد أرسلني إلى حاجة: «فإن أردت حاجتك فأحب علياً وذريته، فإن حبهم فرض من الله عز وجل»[2].

- بغض أعدائهم: عن أبي جعفر(ع) قال: «... لا يجتمع حبنا وحب عدونا، في جوف إنسان.... فإن شاركه في حبنا حب عدونا فليس منا، ولسنا منه...»[3].

- الحزن على فقدهم: عن الإمام الحسين(ع) قال: «ما من عبد قطرت عيناه فينا قطرة، أو دمعت عيناه فينا دمعة، إلا بوأه الله تعالى بها في الجنة حقباً»[4].

---

(1) المصدر نفسه، ص 361.
(2) محمد الري شهري: مصدر سابق، ص365.
(3) المصدر نفسه، ص423.
(4) المفيد: الأمالي، تحقيق: حسين الأستاد ولي وآخرين، سلسلة مؤلفات المفيد، ج13، مصدر سابق، ص341.

- الجانب المعرفي، ويتمثل في:

- معرفة الأئمة: عن النبي(ص) قال: «من مات ولا يعرف إمامه مات ميتة جاهلية»[1].

- عدم الغلو في آل البيت: عن الإمام علي(ع) قال: «إياكم والغلو فينا...»[2].

- الجانب السلوكي: وتتمثل أهم مظاهره في:

- التمسك بهم: عن النبي(ص) قال: «من تمسك بعترتي من بعدي كان من الفائزين»[3].

- تقديمهم: عن رسول الله(ص) قال: «... ألا وإني قد تركتهما فيكم: كتاب الله وعترتي، فلا تسبقوهم، ...»[4].

- الاقتداء بهم: قال رسول الله(ص): («... وليُقْتَد بالأئمة من بعدي»[5].

- أداء الخمس إليهم: عن الإمام الباقر(ع) قال في قوله تعالى: ﴿وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّمَا غَنِمۡتُم مِّن شَيۡءٖ فَأَنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُۥ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَٱلۡيَتَٰمَىٰ وَٱلۡمَسَٰكِينِ وَٱبۡنِ ٱلسَّبِيلِ﴾[6]، : «هم قرابة رسول الله(ص) والخمس لله وللرسول ولنا»[7].

---

(1) محمد الري شهري: مصدر سابق، ص95.

(2) الصدوق: الخصال، تحقيق: علي أكبر غفاري، بيروت، مؤسسة الأعلمي، 1980، ص614.

(3) محمد الري شهري: مصدر سابق، ص369.

(4) المرجع نفسه ، ص379.

(5) المرجع نفسه: ص 181.

(6) سورة الأنفال: الآية 41.

(7) الكليني: أصول الكافي، ج1، ص539.

- تأديب الأولاد بحبهم: عن رسول الله(ص) قال: «أدبوا أولادكم علي حبي وحب أهل بيتي والقرآن»[1].

في ضوء ما سبق يمكن الإشارة إلى أهم الأهداف التي تسعى التربية الولائية لتحقيقها، وهي[2]:

أ - ترسيخ المضمون القيادي للأئمة في الذهنية الشيعية.

ب - التأكيد على وجوب التمسك والالتزام بنهج الأئمة من أهل البيت، على كل المستويات الفكرية والروحية والفقهية والسياسية.

ج - ترسيخ الولاء والحب لأهل البيت في نفسية الأمة، وفي وجدانها.

د - الولاء السياسي والفكري لأئمة أهل البيت.

هـ - التربية الوجدانية:

من الجوانب الأصيلة في شخصية الإنسان، الجانب الوجداني، وهو الذي يتضمن جملة المشاعر والأحاسيس، وبما أن الإسلام بمفهومه الحقيقي تربية شاملة للإنسان في جوانبه النفسية والعقلية والجسدية.. الخ، فإن التربية الوجدانية تعد من ميادين التربية الإسلامية المهمة، والتي تهتم «بتربية المشاعر والأحاسيس والعواطف والانفعالات والإرادة الحرة القوية»[3].

---

(1) محمد الري شهري: مرجع سابق، ص 413.

(2) عبد الله الغريفي مرجع سابق، ص 363.

(3) عبد البديع عبد العزيز الخولي: «التربية الوجدانية في القرآن والسنة» في الفكر التربوي العربي الإسلامي، مجموعة باحثين، مرجع سابق، ص503.

ويطلق على هذا الجانب الوجداني في الفكر التربوي الشيعي بـ «الجانب الروحي» ويقصد به «الصلة الداخلية للمؤمن بالله تعالى، وانشداده النفسي والعاطفي به تعالى، من حيث الإيمان والحب والإخلاص، وما يرافق هذه المعاني الثلاثة الرئيسة من خوف ورجاء وتواضع.. إلخ، فالمضمون الداخلي المرتبط بالله تعالى، هو الجانب الروحي، وهو الذي يشكل الأساس الذي يقوم عليه صرح الشخصية الإسلامية بالكامل، وتصدر عنه عناصرها الأخرى وسماتها وخصائصها المميزة عن الناس[1].

وترتكز التربية الوجدانية عند الشيعة على مبدأين[2]:

المبدأ الأول: تكوين وجدان إسلامي خاص بالإنسان المسلم. وقد أعد الإسلام بهذا الصدد قائمة طويلة للمعاني التي يجب أن يبنى عليها الوجدان المسلم، وتقوم على أساسها الشخصية المسلمة، والتي تتألف من عناصر عديدة كحب الله تعالى، والأنس به، والاشتياق إليه، والخوف منه، ورجاؤه، والرضا بقضائه وقدره، وحب المؤمنين، وحب الرسالة، وبغض الكافرين والمنحرفين، والسرور بالحسنة، والحزن للمعصية، والانفتاح النفسي على الحياة، والابتهاج بها، إلى غير ذلك من المعاني الإسلامية في هذا المجال.

المبدأ الثاني: تحكيم العقل والدين على العاطفة والانفعال، وتتضح ضرورة تحكيم العقل والدين على العواطف والانفعالات بما يلي:

---

(1) حسين معن: نظرات حول الإعداد الروحي، ط الكترونية، المؤسسة الإسلامية للبحوث والمعلومات، ص 45، تاريخ الزيارة 6/ 6/ 2005 www.aljaafaria.com.

(2) المصدر نفسه، ص ص 159 ـ 160.

1 ـ إن ارتباط الغريزة، والعاطفة والانفعال الذي تقتضيه هذه الدوافع ليس ارتباطاً حتمياً، وإنما هو ارتباط اقتضائي، إذ يمكن للإنسان أن يحول بين العاطفة والانفعال، وبين نتائجها العملية.

2 ـ إن مقتضى العبودية لله، هو أن ينسجم الإنسان سلوكياً مع إرادته تعالى.

وتبدو أهمية التربية الوجدانية عند الشيعة من خلال العلاقة بين العاطفة وتكوين فكرة ما، فاتجاه الأفراد نحو موضوع ما، يرتبط بتكوين الفكرة، ثم العاطفة، ويتبادلان التأثير على السلوك، «فالمكون الفكري يتضمن المعتقدات والآراء نحو موضوع الاتجاه، ثم يجب أن يرتبط بها شعور ما حيالها. . . وطبيعة الشعور الذي يتولد حيال موضوع ما يتوقف على طبيعة العلاقة بين هذا الموضوع وبين الأهداف الأخرى التي يراها الإنسان هامة»[1]، «وتتكون العاطفة نحو موضوع ما نتيجة تكرار اتصال الفرد بموضوع عاطفته في مواقف مختلفة، تثير فيه انفعالات مختلفة. فتكرار مجموعة من الانفعالات حول موضوع معين، يترتب عليه تكوين العاطفة»[2].

ويظهر الجانب الوجداني عند الشيعة في مظهرين رئيسيين: الأول: ظاهرة البكاء على الإمام الحسين(ع) في ذكرى استشهاده، حيث يعد البعد العاطفي من أقوى مظاهر ذكرى عاشوراء، بل إن البعض يعتبر «أن

---

(1) عبد الله عبد الحي: المدخل إلى علم النفس، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط3، 1981، ص 219.

(2) المصدر نفسه، ص 242.

القوة الحيوية للتشيع كامنة في حالته العاطفية»[1]، حيث تتبلور ظاهرة البكاء»، «البكائين» وهي من أهم ملامح المآتم الحسينية، إذ على الخطيب أن يستثير دموع الحاضرين، فذلك أقرب للطاعة والصلاح والتقرب من الحسين(ع)، ويستند مُؤَيِّدو هذه الظاهرة من الشيعة بعدة روايات عن الحسين(ع) «تجيز البكاء عليه، بل حتى التباكي ـ وهو اصطناع البكاء ـ فعنه(ع) أنه قال: «ما من عبد قطرت عيناه فينا قطرة، أو دمعت عيناه فينا دمعة إلا بوَّأه الله بها في الجنة حقباً»[2]، وقال ـ أيضاً ـ «ومن بكى أو أبكى واحداً له الجنة ومن تباكى فله الجنة»[3][*].

ويرى الشيعة أن البكاء والحزن ـ على الحسين(ع) ـ أمر تلقائي من النفس البشرية، حتى لو لم تكن هناك نصوص تحث على ذلك، «فالحسين بذل كل وجوده، وما لديه في سبيل الإسلام ومفاهيم ومبادئ الثورة وقضاياها، بحيث أنه أثار المشاعر والعواطف ليس على مستوى بلده أو عصره فحسب، بل على مستوى العصور والدهور. . . فالحسين

(1) حميد عنايت: الفكر السياسي الإسلامي المعاصر، مرجع سابق، ص 63، نقلاً عن: F.R.G. Bagly, «The Azhar and shiism: in muslim world», vol. 196., p. 129.

(2) المفيد: الأمالي، مرجع سابق، ص 341.

(3) المجلسي: بحار الأنوار، ج44، مرجع سابق، ص 288.

(*) وتصنف موسوعة «أهل البيت، في الكتاب والسنة» باباً في عناوين حقوق أهل البيت وتضع فيه عنواناً عن «ذكر مصائب أهل البيت»، وتشير هذه الأحاديث إلى الارتباط الواضح بين ذكر هذه المصائب وظاهرة البكاء، واعتبار ذلك من سبل التقرب إلى الله تعالى وإلى الحسين(ع)، وإلى ومن هذه الروايات»، المروية عن الأئمة قولهم: من بكى وأبكى فينا مائة فله الجنة، ومن بكى وأبكى خمسين فله الجنة، ومن بكى وأبكى ثلاثين فله الجنة، ومن بكى وأبكى عشرين فله الجنة، ومن بكى وأبكى عشرة فله الجنة، ومن بكى وأبكى واحداً فله الجنة، ومن تباكى فله الجنة». (محمد الري الشهري، مرجع سابق، ص 393).

بذل أصحابه وأهل بيته، وفيهم الشيوخ والكهول والشباب والغلمان، كما بذل نفسه، ثم بذل أولاده وحتى الأطفال من هؤلاء الأولاد، وبذل عياله بطريقة مثيرة للغاية[1](*).

أما مفكرو الشيعة، فإنهم يرون في ظاهرة «البكاء» أبعاداً تربوية عقدية، أهمها: تحويل المفاهيم الذهنية إلى إيمان قلبي، «فالأفكار والمفاهيم والقيم الكمالية والرسالية والإنسانية، إذا ما بقيت على مستوى المفهوم والنظرية، وفي إطار عالم الذهن والعقل والإدراك، لا تستطيع تحريك الإنسان؛ ولهذا فإن فكرة يراد تحريك الإنسان بها نحو عمل، أو موقف أو سلوك، لا بد من النزول بها من عالم الإدراك الذهني المجرد إلى عالم القلب والعاطفة والوجدان... لأن الذي يحرك الإنسان إنما هو القلب، لا العقل المجرد، والقلب هو الباعث والمحرك الأساس لكل شيء، وهو الشوق والحب والعاطفة، لا الفكرة المجردة، التي مهما كانت صحيحة وسليمة وقوية من الناحية النظرية المجردة، فلا

(1) محسن العراقي: «ثورة الحسين(ع)... المسؤولية وشروط تحقيق النهضة»، في الفكر الإسلامي، ط الكترونية، العددان 13، 14، ص 2، تاريخ الزيارة 3/12/2005، www.al-shia.com.magazin.

(*) إن الإسلام لا ينهي عن البكاء على الميت وحديث النبي(ص) واضح في ذلك، فعن أنس بن مالك، قال في وفاة ابنه إبرهيم: إن العين تدمع، والقلب يحزن، ولا نقول إلا ما يرضي ربنا، وإنا بفراقك يا إبراهيم لمحزونون» (البخاري ج3، باب 43، ح 1303)، وقد روي عنه(ص) أحاديث عدة في ذلك، وقد نفت السيدة عائشة ما قد أشيع أن النبي قال أن الميت يعذب ببكاء أهله عليه، وقالت «... ولكن رسول الله(ص) قال: إن الله ليزيد الكافر عذاباً ببكاء أهله عليه» (البخاري ح3، باب 32، ح 1288) فالارتباط بين البكاء وتعذيب الميت يرتبط بحالة الكافر لا المؤمن، إلا أن ما نهى عنه هو النياحة ولطم الخدود وشق الجيوب، قال: ليس منا من لطم الخدود، وشق الجيوب، ودعا بدعوى الجاهلية»، (البخاري ج3، باب 35 ن ح 1293).

تكفي سلامتها وصحتها النظرية إذا أريد من ورائها أن تكون فاعلة ومؤثرة ومغيرة لحياة المجتمع ونمط عيشه، بل لابد من أن تكون قابلة للهبوط إلى عالم الوجدان الفردي»[1].

إن القضية ليست قضية بكاء فحسب، بل إن البكاء على الشهيد يعد إحياء للنهضة وإدامة لها وحفظها، ومن الناحية النفسية فإن البكاء تأليف للقلوب وانسجامها، وتوحيد لصفوف الشعب وتعبئته، وتجميع للناس وتوجيههم إلى وجهة واحدة، ففي أيام محرم وصفر وخصوصاً في أيام عاشوراء يتجه ملايين الشيعة باتجاه واحد، وإحساس واحد وعاطفة واحدة[2].

ويضيف محمد مهدي شمس الدين قوله: «... ومن الأمور الواضحة اجتماعياً ونفسياً أن القناعة الفكرية بالعقيدة وحدها لا تقدم ضمانة كافية الثبات والصمود أمام الأخطار العظيمة، لا سيما إذا نظرنا إلى أن المسلم الشيعي العادي كان لا يبدو أمامه أمل بانفراج قريب... فمن أجل أن يبقى الشيعة على صلة حية بالأفكار والمبادئ الأساسية في تاريخهم، ومن أجل أن يكون لديهم ـ باستمرار ـ مثل أعلى خارق السمو للتضحية والفداء في سبيل الحق والعدل. ومن أجل أن يضاف على القناعة الفكرية بالعقيدة رباط عاطفي يضفي على القناعة الفكرية حرارة وقوة ومضاء في مواجهة الاضطهاد والصبر على الشدائد، ويحافظ على التماسك، ولابد أن يحاط الموقف العقلي بوهج عاطفي يرتفع بالعقيدة من الحالة العقلية إلى مرتبة الحالة الشعورية»[3].

---

(1) آية الله الهاشمي الشاهرودي: «الثورة الحسينية، دراسة في الأهداف والدوافع ـ 2 ـ»، المنهاج، بيروت، السنة الثامنة، العدد 30، 2003، ص24.

(2) الخميني: قيام عاشوراء، طهران، مؤسسة تنظيم ونشر آثار الإمام الخميني، 1984، ص66.

(3) محمد مهدي شمس الدين: ثورة الحسين(ع) في الوجدان الشعبي، مرجع سابق، ص324.

والمظهر الثاني للتربية الوجدانية عند الشيعة يتمثل في: الأدعية، ويؤكد الشيعة على تفردهم في امتلاكهم لتراث هائل من الأدعية لم يسبقهم إليه أحد، يقول الخميني: «نحن فخورون بأن الأدعية التي تهب الحياة، والتي تسمى بالقرآن الصاعد هي من أئمتنا المعصومين ونفخر أن منا مناجاة الأئمة الشعبانية، ودعاء عرفات للحسين بن علي عليهم السلام، والصحيفة السجادية زبور آل محمد والصحيفة الفاطمية للزهراء المرضية»[1].

أما محمد جواد مغنية فيرى أن هذه الأدعية كانت من أساليب التربية المقصودة التي استخدمها الأئمة لشيعتهم، فقد بذل الأئمة الهداة أقصى ما لديهم من جهد ليخَلّقوا شيعتهم بأخلاقهم، ويقصدوا بهم قصدهم، سلكوا لذلك كل سبيل، ولم يقتصروا على إلقاء الخطب والمواعظ والمحاضرات، وضرب الأمثال والحكم، وإيراد القصص والحكايات، بل أوجدوا لهم آثاراً أخرى من غير هذا النوع، وغير الأساليب المعروفة في فن التربية، لأنها أجدى وأبلغ في التأثير والتهذيب. وقد اصطلح الشيعة على تسمية تلك الآثار «بالأدعية والزيارات»، ولكنها في واقع الأمر إشراق إلهي يكمل ما في النفس البشرية من نقص ويطهر ما فيها من رجس، ويصلح ما فيها من فساد... أراد أئمة الشيعة بها أن يوجدوا من كل نفس رقيباً ملازماً لها في السر والعلانية، مسيطراً عليها سيطرة السيد على عبده، والقائد على جنده، يقربها من الطاعة ويبعدها عن المعصية، فسنُّوا لأتباعهم أدعية ومناجاة رتبوها على الأيام والأوقات»[2].

---

(1) الخميني: الوصية السياسية الإلهية «النداء الأخير»، ط الكترونية، ص 5، تاريخ الزيارة 17/ 4/ 2002 www.Nasrallah.net.

(2) محمد جواد مغنية: الشيعة في الميزان، مصدر سابق، ص161.

ويقدم شريعتي تفسيراً تاريخياً اجتماعياً لظاهرة «الأدعية عند الشيعة» فبسبب المسير التاريخي والاجتماعي الخاص الذي اتسم بالصراع بين الشيعة والجهاز الحاكم، وبسبب عدم توفرهم على وسائل الجهاد وحرمانهم من وسائل التعبير الفكري... «كل هذا» جعلهم يتخذون الدعاء وسيلة للجهاد...»[1].

يعتقد الشيعة أن الأدعية الواردة عن النبي(ص) «تبعث في نفس المؤمن قوة الإيمان والعقيدة وروح التضحية في سبيل الحق... كما تتضمن من المعارف الإلهية، والتوجيهات الدينية ما يجعلها تصلح معه أن تكون منهجاً رفيعاً للمسلم الصحيح... تعرِّفه سر العبادة، ولذة مناجاة الله تعالى والانقطاع إليه، وتلقِّنه ما يجب على الإنسان أن يعلمه لدينه، وما يقربه إلى الله تعالى زلفى، ويبعده عن المفاسد والأهواء والبدع الباطلة، إن هذه الأدعية قد أودعت فيها خلاصة المعارف الدينية من الناحية الخلقية والتهذيبية للنفوس، ومن ناحية العقيدة الإسلامية، بل هي من أهم مصادر الآراء الفلسفية، والمباحث العلمية في الإلهيات والأخلاقيات»[2]، وتهدف الأدعية عند الشيعة إلى تحقيق ما يلي للفرد:

1 ـ التعرف على الله تعالى وعظمته وقدرته وتوحيده.

2 ـ بيان فضل الله تعالى على العبد، وعجز العبد عن آداء حقه، مهما بالغ في العبادة والطاعة والانقطاع إليه تعالى.

3 ـ التعرف بالثواب والعقاب.

(1) علي شريعتي: الإمام السجاد أجمل روح عبادة، ترجمة: إحسان صوفي، بيروت، دار الأمير، 2004، ص77.

(2) محمد رضا المظفر: عقائد الإمامية، مصدر سابق، ص28.

4 ـ الترفع عن مساوئ الأفعال وخسائس الصفات.

5 ـ الترفع عن الناس وعدم التذلل لهم، وألا يضع حاجته عند أحد غير الله، وعدم الطمع بما في أيدي الناس؛ لأنه من أخس الصفات[1].

كما أشار أحد الباحثين الذين قاموا بتحليل أحد الأدعية المروية عن الإمام الثاني عشر (المهدي المنتظر)، إلى أنه تتضمن عدة جوانب تربوية تساهم في بناء الشخصية وهي:

1 ـ النزعة الإرشادية والتوجيهية.

2 ـ الحاجات الإنسانية في الدعاء.

3 ـ تنظيم إشباع الحاجات الإنسانية.

4 ـ تنمية الإحساس بالآخرين في الذات المؤمنة.

5 ـ التوازن النفسي للشخصية العبادية.

6 ـ التوجيه الأخلاقي للفئات الاجتماعية.

7 ـ التوبة وتعديل السلوك في مرحلة الشباب[2].

ويشير شريعتي إلى مجموعة من الأبعاد التربوية للدعاء عند الشيعة وهي[3]:

1 ـ أن الدعاء ليس مجرد وسيلة خالية بذاتها من أي معنى أو محتوى، الغاية منها الحصول على شيء ما من الله.

---

(1) محمد رضا المظفر: عقائد الإمامية، مصدر سابق، ص31.

(2) يوسف مدن: بناء الشخصية في خطاب الإمام المهدي، بيروت، دار الهادي، 2000، ص347 ـ 349.

(3) علي شريعتي: الأمام السجاد، مصدر سابق، ص115.

2 ـ ليس الدعاء وسيلة للاستعاضة عن تحمل مسؤولياتنا العقلية والإنسانية.

3 ـ الدعاء مدرسة لتجلي العشق الإلهي، وللتعرُّف على العالم الواسع وحاجات الإنسان الكبرى.

4 ـ الدعاء وسيلة للجهاد والمبارزة مع المفاسد الاجتماعية.

أساليب التربية:

1 ـ التقليد:

من الخصائص التي تتسم بها عملية التربية عن الشيعة، وجود فكرة «التقليد» والتي تنبثق من مؤسسة المرجعية الدينية التي أصبحت تقود المجتمع الشيعي طبقاً لنظرية «النيابة».

وتقوم المرجعية الدينية في المجتمع الشيعي بدور تربوي بالغ الأهمية، إذ إن حياة الإنسان الشيعي ترتبط بصورة دائمة ومتصلة ـ سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بهذه المؤسسة، «فالتقليد في أمور الدين أصل ثابت وهام جداً بالنسبة للشيعة الإمامية، ذلك أن من المفروض عليهم التقليد في مسائلهم الشرعية وأحكام دينهم، إن لم يكونوا هم بالذات من العلماء المجتهدين، ولذا يتحتم على عامة الناس الرجوع إلى عالم روحي ملم بأصول وفروع الدين ويمتلك المقدرة الكاملة في الربط بين الأحكام والتفريع فيها وصولاً إلى استنباط الأحكام المحددة بشأن المسائل المستحدثة في العصر الذي هو فيه»[1].

وعلى هذا يتحدد مفهوم التقليد عند الشيعة بأنه: «الحالة التي يرجع

---

(1) نور الدين الشاهرودي: المرجعية الدينية ومراجع الإمامية، طهران، د.ن، 1995، ص9.

فيها الناس إلى المرجع الديني لمعرفة أحكام الله. لأنه يمثل المصدر الشرعي القادر على استنباط الأحكام من منابعها الأصلية»[1]، والمرجع هو «المجتهد الذي يوصف بالفقيه ويعرَّف بأنه من زاول الأدلة ومارسها واستفرغ وسعه فيها حتى حصلت له ملكة يقوى بها على استنباط الحكم الشرعي من تلك الأدلة التي هي مصادر التشريع»[2]، والمجتهد نائب للإمام في حال غيبته، «وهو الحاكم والرئيس المطلق، له ما للإمام في الفصل في القضايا والحكم بين الناس، والراد عليه راد على الإمام، والراد على الإمام راد على الله، وهو على حد الشرك بالله»[3].

وبهذا فإن قيمة مفهوم «التقليد» الدينية عند الشيعة، تمتد في عناصرها التاريخية والفلسفية إلى أصل الإمامة في مضمونها الشامل الذي يهيمن على حياة الشيعي بأكمله، فتتسع للفتيا، وللسياسة، وللحرب، والسلم، والاقتصاد، والاجتماع، والتربية... إلخ، «فليس المجتهد الجامع للشرائط مرجعاً في الفتيا فقط، بل له الولاية العامة، فيرجع إليه في الحكم والفتيا والقضاء، وذلك من مختصاته، لا يجوز لأحد أن يتولاها دونه إلا بإذنه، كما لا تجوز إقامة الحدود والتعزيرات إلا بأمره وحكمه، ويرجع إليه ـ أيضا ـ في الأموال التي هي حقوق الإمام ومختصاته وهذه المنزلة والرئاسة العامة أعطاها الإمام للمجتهد الجامع للشرائط، ليكون نائباً عنه في حال الغيبة، ولذلك يسمى نائب الإمام»[4].

(1) عباس نور الدين: وحدة المرجعية والقيادة، بيروت، دار المدار للنشر، 1996، ص21.

(2) محمد كاظم الطريحي: النجف الأشرف مدينة العلم والعمران، بيروت، دار الهادي، 2002، ص 184.

(3) محمد رضا المظفر: عقائد الإمامية، مصدر سابق، ص4.

(4) محمد رضا المظفر: عقائد الإمامية، مصدر سابق، ص5.

والتقليد طبقاً للمعاني السابقة يعني: «أن الشخص الواحد، بل المجتمع، يضع أموره الفقهية كافة من حين ولادته إلى لحظة وفاته ـ أي كل حياته ـ بين يدي المرجع من ناحية الحكم والحلال والحرام...»[1]، ويضيف عبد الهادي الفضلي قوله إنَّ التقليد يقصد به[2]:

1 ـ رجوع العامي إلى الفقيه، لإيمانه بأن فتواه هي حكم الله في حقه، وهي حجة عليه في مجال امتثال التكاليف الشرعية.

2 ـ إن التقليد علاقة دينية بين العامي المقلد والمجتهد المقلد، تقوم على أساس من رجوع العامي إلى المجتهد لمعرفة فتواه ثم العمل على وفقها؛ لأنها الحجة في حقه التي يعتمد عليها في مقام الامتثال، والتي يعتذر بها عند عدم إصابته الواقع المطلوب.

3 ـ إن هذه العلاقة متى نظرنا إليها من زاوية تشريعية تخضع لاعتبار المشرع نجدنها تتحقق بالالتزام وحده وتتحقق بالعمل.

4 ـ إن التقليد بمعناه الشرعي يلتقي مع التقليد بمعناه العرفي، وهو رجوع الجاهل إلى العالم، وغير ذي التخصص إلى ذي التخصص، مع افتراق التقليد الشرعي عن العرفي في اعتبار حجية قول المرجع في حق العامي.

وبصفة عامة فإن المرجعية الدينية عند الشيعة استطاعت عبر تاريخها

---

(1) مكتب الإعلام الإسلامي في حوزة قم: الإمام الخامنئي شمس الولاية، بيروت، مركز بقية الله الأعظم، 1998، ص164.

(2) عبد الهادي الفضلي: «التقليد: دراسة فقهية لظاهرة التقليد الشرعي (القسم الأول)»، المنهاج، العدد 11، مصدر سابق، ص13.

الطويل أن تحتل مكانة كبيرة لدى الشيعي، بل تعد المقام الأعلى لديه، ومن ثم يمكن اعتبارها المؤسسة التي تمتلك القيادة التربوية في بناء الإنسان الشيعي، وتعتبر كافة المؤسسات التربوية الأخرى تابعة لها وخاضعة لإرشادها وتوجيهاتها. ومن ناحية أخرى فإن هناك مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوافر في المرجعية الدينية» والتي تؤهلها لمناط التقليد في المجتمع الشيعي وهي: شرط الحياة: «فلا يجوز تقليد الميت ابتداءً. . . »[1]، وشرط الأعلمية: «يجب تقليد الأعلم مع الإمكان على الأحوط»[2]، شرط الرجولة، والشرط الأخلاقي والمذهبي.

وينظر للشخص المقلد نظرة سلبية تتحدد في عدم معرفته بمدارك الأحكام الشرعية، أو غير قادر على الاستنباط وإن كان له بعض العلم ويسمي بالعامي، وقد حاول الفكر الشيعي المعاصر تحديد بعض المهام العقلية البسيطة مثل: التعرف على مرجع التقليد، والتعرف على الفتوى، والعدول عن تقليد مرجع ما إلى غيره.

وعلى الرغم مما تحمله فكرة «التقليد» من تقدير للعلم والعلماء الدينيين في المجتمع الشيعي، إلا أنها تحمل في الوقت نفسه بُعداً تربوياً سلبياً يقوم على هدر قيمة العقل والتربية العقلية، وهي التي أكد عليها الفكر الشيعي في مواقف شتى، لا سيما وأن «التقليد» لا ينحصر في الفتاوى الشرعية فقط، ولكنه يمتد ـ أيضاً ـ ليشمل الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، كما أن «التقليد» يقف حائلاً في التوجهات التربوية الإصلاحية، وذلك لأن الإصلاح مثل كل الأعمال التي ترتبط

---

(1) الخميني: تحرير الوسيلة، ج1، دمشق، المستشارية الثقافية للجمهورية الإسلامية، 1987، ص8.

(2) المصدر نفسه، ص 7.

بالمرجع الديني، وهذا يعني أن ضعف المرجع في مرحلة من المراحل، لن يجد من يقوِّمه لأنه يصبح حينئذ تعدياً على هذا المقام الديني المقدس، ولا يذكر التاريخ الشيعي الحديث والمعاصر أي دعوة تخطت المراجع الدينيه إن لم تكن بقيادتهم.

ويصف شريعتي الأبعاد السلبية لظاهرة التقليد في المجتمع الشيعي قائلاً: «إن التقليد في التشيع الصفوي يعني أن يكون الناس جميعاً صماً بكماً عمياً، بإزاء من يرتدي اللباس الرسمي المعترف به من قبل أجهزة السلطة، ولا يجوز لغيره ولوج هذا الباب، ليس في المجالات الفقهية وحسب، بل حتى في مضمار فهم واستنباط القضايا الاعتقادية التي يفترض أن كل إنسان يكون مطالباً بنفسه بالاجتهاد فيها... ومن ثم يتعين على المرء أن يكون تابعاً ومقلداً أعمى في جميع الأمور والمجالات للمرجع المجتهد الذي يعيّن كل ما يتعلق بأفكار الناس وأحاسيسهم وأمزجتهم وطبيعة حياتهم الفردية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية والتربوية»[1].

2 ـ التدرج:

ويقصد به «أن عملية التعليم والتربية يجب أن تتم وفق مراحل وخطوات تتفق مع مراحل النمو العقلي والعاطفي والاجتماعي»[2]، يقول الإمام محمد الباقر «**إذا بلغ الغلام ثلاث سنين يقال له: قل لا إله إلا الله سبع مرات، ثم يترك حتى تتم له ثلاث سنين وسبعة أشهر وعشرون**

(1) علي شريعتي: التشيع العلوي والتشيع الصفوي، مرجع سابق، ص284.

(2) تقي متقي: «إسلام وتربيت فرزند»، فرهنك جهاد، ط الكترونية، شماره 28، ص1، تاريخ الزيارة 16/ 4/ 2005، www.hawzah.net.

يوماً، فيقال له: قل محمد رسول الله(ص) سبع مرات، ويترك حتى يتم له أربع سنين ثم يقال له: قل سبع مرات صلى الله على محمد وآله، ثم يترك حتى يتم له خمس سنين ثم يقال له: أيهما يمينك وأيهما شمالك؟ فإذا عرف ذلك حول وجهه إلى القبلة ويقال: أسجد، ثم يترك حتى يتم له سبع سنين، فإذا تم له سبع سنين قيل له اغسل وجهك وكفيك، فإذا غسلهما قيل له: صل، ثم يترك حتى يتم له تسع سنين، فإذا تمت له تسع سنين عُلم الوضوء وضرب عليه وأمر بالصلاة، وضرب عليها، فإذا تعلم الوضوء والصلاة، غفر الله عز وجل له ولوالديه إن شاء الله»[1].

3 ـ الثواب والعقاب:

«إن المدح المناسب المستند إلى الاستحقاق والجدارة شرط ضروري لتربية الطفل. ذلك أن من وسائل وقاية ظهور مرض الخجل المفرط عند الأطفال، الثناء عليهم، وتوجيه الشكر والمدح على أفعالهم الطيبة، كذلك فإن المربين مدعوون إلى توجيه اللوم على الأفعال السيئة، إلا أن ما يجب مراعاته في استخدام هذا الأسلوب هو تحقيق التوازن، وعدم الإغراق في المدح أو الذم»[2].

4 ـ الحرية:

كما تحتاج تنمية الاستعدادات الفطرية لدى الطفل إلى التوجيه، فإنها ـ أيضاً ـ تحتاج إلى الحرية، وهذا المفهوم يقابل مفهوم التسلط والقهر، كما أن الوصول إلى مرحلة النضج الروحي، والعقلي، والاجتماعي

---

(1) الصدوق: من لا يحضره الفقيه، ج1، مرجع سابق، ص 128.

(2) محمد تقي فلسفي الطفل بين الوراثة والتربية، ج2، ترجمة: فاضل الحسيني الميلاني، بيروت، دار التعارف للمطبوعات، 2003، ص 249.

السوي يتطلب قدراً من الحرية المناسبة»[1]، وفي هذا يقول الإمام الصادق(ع): «دع ابنك يلعب سبع سنين»[2] و«الولد سيد سبع سنين»[3].

5 ـ الشورى (المشاورة):

من أبرز الأساليب في تربية الطفل أسلوب المشاورة، حيث تشير الكتابات التربوية إلى «ضرورته، وأهميته وخصائصه وفائدته»[4]، ويشير محمد رضا ـ شرفي إلى أهم الآثار التربوية لهذا الأسلوب في ما يلي[5]:

أ ـ المشاورة تؤدي إلى رياضة القوة العقلية، والقدرة على إدارة شؤون الحياة. إذ يوفر كل من الاستفسارات المطروحة الأجواء المشجعة على التفكير، والسعي لحل القضية، موضوع الشورى.

ب ـ تنمي المشاورة روح الشعور بالمسؤولية لدى الفرد عند مواجهته ظروف الحياة، وتوطن نفسه على تقدير مواهبه والظروف المتاحة أمامه.

ج ـ إن المشاورة تبث الشعور بالمصداقية لدى الفرد، إذ إن اعتراف الآخرين بمكانته، وإقبالهم نحو الانتفاع من مشاورته، يفتح أبواب التفاهم بين جيلي الشباب والراشدين.

---

(1) تقي متقي: «إسلام وتربيت فرزند»، فرهنك جهاد، شماره 34 و33، ط إلكترونية، ص10 تاريخ الزيارة 16/ 4/ 2005، www.Hawzah.Net.

(2) محمد ابن الحسن العاملي: وسائل الشيعة إلى تحصيل الشريعة، ج4، ص475.

(3) المرجع نفسه: ص 476.

(4) محمد حسين شريفي نيا: «مباني روشهاي مشاوره باليني أز منظر إسلام»، فصلنامه حوزه ودانشگاه، طهران، سال هشتم، شماره 31، 2002، ص 46.

(5) محمد رضا أشرفي، الشباب وأزمة الهوية، مصدر سابق، ص81.

6 ـ السؤال والجواب:

لهذا الأسلوب أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وقد أكدت عليه الروايات الشيعية بصورة ملحوظة، ودعا الأئمة شيعتهم إلى سؤالهم حتى يحصلوا العلم، وذموا عدم السؤال، فعن الإمام الصادق(ع) قال: «إن هذا العلم عليه قفل ومفتاحه المسألة»[1]، «إنما يهلك الناس، لأنهم لا يسألون»[2]، ومن أهم الفوائد التربوية لهذا الأسلوب، «تحفيز ذهن المتعلم نحو التفكير، من خلال طرح السؤال على الأستاذ أو العكس، ومشاركة المتعلم بفعالية في العملية التعليمية، وتدريب المتعلم على تناول المشكلات والقضايا المطروحة عليه بعمق ودقة»[3].

7 ـ الرفق والمداراة:

ويقصد بهذا الأسلوب، استخدام المحبة والمودة في التعامل مع المتربين، حتى يسهل توجيههم إلى الامتثال للأوامر والنواهي في عملية التربية، والروايات عديدة في هذا الأسلوب، فعن الإمام الصادق(ع): «لا تحملوا على شيعتنا وارفقوا بهم»[4]، «. . . وأما المخالفون فيكلمهم بالمداراة لاجتذابهم إلى الإيمان»[5]، وعن النبي(ص) في خطابه إلى الإمام علي(ع): يا علي إن هذا الدين متين فأوغل فيه برفق»[6]، ومن

(1) الكليني: فروع الكافي ج3، مصدر سابق، ص40.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) سيد علي حسيني زاده: سيرة تربيَتي پيامبر وأهل بيت، جلد 4، قم، پژوهشگاه حوزه ودانشگاه، جاب دوم 1384 هـ ش(2005م)، ص 119.

(4) الكليني: روضة الكافي، ج8، مرجع سابق ص 334.

(5) محمد الري شهري: ميزان الحكمة، ج3، قم، دفتر تبليغات إسلامي، 1983، ص239.

(6) الكليني: أصول الكافي، ج2، مصدر سابق، ص87.

أهم الآثار التربوية لهذا الأسلوب» توفير عوامل الجذب في شخصية المربي، بما يتيح قوة التأثير على عاطفة ومشاعر المتربي، الأمر الذي ييسر معه تقديم النصائح والتوجيهات، في مناخ تربوي يقوم على الحب والمودة، لا القسوة أو النفور»[1].

8 ـ أساليب منهي عنها:

من أهم الأساليب المنهي عنها في تربية الطفل، أسلوب «التوبيخ وكثرة الملامة»[2]، يقول الإمام علي(ع): «إياك وتكرار العتب، فإن ذلك يغري بالذنب، ويهون العتب»[3]، وأسلوب «القهر والطرد والرفض، والمقارنة مع الأطفال الآخرين بصورة مستمرة، ومناداته بأسماء قبيحة وإطلاقها عليه، واليأس من إصلاح سلوك الطفل السيء، وتفضيل الأطفال الآخرين عليه بصورة ملحوظة، والعقاب البدني المفرط، وغير الراشد وغير السليم»[4].

ثانياً: الرؤية الكونية

يقصد بالرؤية الكونية، تلك المنظومة الفكرية حول الإنسان والكون والحياة، والتي تعد الموجه الفكري للسلوك العملي للإنسان في جميع مناحي حياته، وهي ـ أيضاً ـ «الصورة الذهنية التي يحملها الإنسان عن

---

(1) محمد داوودي: سيرة تربيتي بيامبر وأهل بيت، مصدر سابق، ص 259.

(2) محمد علي حاجي: «تحليلي در باره تأثير روش هاي تربيتي نادرست بر أمنيت رواني بزهكاران نوجوانان»، در: جوان وآرامش روان، قم، پژوهشكده حوزه ودانشگاه، 1382 هـ ش (2003م)، ص84.

(3) جمال الدين محمد خوانساري: شرح غرر الحكم ودرر الكلم آمدي، ج8، طهران، انتشارات دانشگاه تهران، 1987، ص 374.

(4) محمد علي حاجي: تحليلي درباره تأثير روش هاي تربيتي، مصدر سابق، ص90 ـ 92.

الواقع الخارجي عن الكون وأصله ونشأته وتطوره ومصيره، والحياة وهدفيتها، والمجتمع وقوانينه، ودور الإنسان ومكانته في الكون، ومسؤوليته، وصلة الله بالعالم»[1].

وتنطلق الرؤية الكونية عند الشيعة من الاعتقاد بوحدانية الله سبحانه وتعالى، هذا الإعتقاد الإسلامي الأصيل، يقول تعالى: ﴿وَإِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ لَّا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ الرَّحْمَٰنُ الرَّحِيمُ﴾[2] وهذه الرؤية التوحيدية «تمنح رؤية كونية شاملة، نرى فيها الطبيعة ذات نظام واع بذاته، ومنطقي وذات هدف، أما التضادات وألوان عدم التناسق الموجودة فيها فنسبية وظاهرية... كما أن التوحيد بإلغائه للآلهة المتعددة، الصغيرة والكبيرة، القومية والطبقية والعرقية، يلغي كل الحدود العرقية، والتناقضات الطبقية، والتفرقات الأسرية، وامتيازات الدم والعرق، وبالتالي الامتيازات في الحقوق»[3]، «والكون حادث، مادةً وصورة، وهو غير قديم ولا أزلي كما يدعي الماديون»[4] وفي ضوء هذا التصور، تقدم الرؤية الكونية الشيعية تصوراً شاملاً عن الكون، وعلاقته بالله تعالى فتتحدد معالمها في ما يلي[5]:

1 ـ الكون مخلوق لله تعالى، وليس واقع هذا الكون سوى التعلق بالله

---

(1) حسين معن: نظرات حول الإعداد الروحي، مصدر سابق، ص99،

(2) سورة البقرة: الآية 163.

(3) علي شريعتي: العودة إلى الذات، ترجمة: إبراهيم الدسوقي شتا، القاهرة، الزهراء للإعلام العربي، ط2، 1993، ص، 364

(4) جعفر الهادي: الله خالق الكون، بيروت، دار الأضواء، ط2، 1986، ص303.

(5) مكتب الإعلام الإسلامي في حوزة قم: الإمام الخامنئي شمس الولاية، مصدر سابق، ص 164.

تعالى، وليست الكائنات في غنى عن الحق تعالى، ولا لحظة واحدة.

2 ـ نظام الكون الحالي ليس أبدياً ولا خالداً، بل سينهدم ويندثر بعد زمان يعلمه الله وحده على وجه التحديد، ويقوم مكانه نظام آخر، هو العالم الأخروي، وما يسمي بالمعاد.

3 ـ النظام الكوني قائم على مبدأ العلة والمعلول، وتقوم بين ظواهره وأجزائه هذه الرابطة، وتأثير كل ظاهرة في الأخرى متوقف على المشيئة الإلهية.

4 ـ الوجود يتضمن الطبيعة المادية المرئية، وغير المادية، أو ما يعرف بعالم الشهادة، وعالم الغيب.

5 ـ الكون ليس مخلوقاً عبثياً، وإنما يتسم خلْقه بالحكمة، يقول تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ۗ وَإِنَّ ٱلسَّاعَةَ لَءَاتِيَةٌ ۖ فَٱصْفَحِ ٱلصَّفْحَ ٱلْجَمِيلَ﴾[1].

ويوضح الطباطبائي العلاقة بين الله والكون، وهي علاقة «التعلق» ويسميها بعلاقة الإيجاد، فقد أشارت الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة إلى حدوث الكون، مادةً وصورة، وصرَّحت بأنه وجد من عدم، بقدرة الله سبحانه، فهو ـ أي الكون ـ حادث غير قديم ولا أزلي كما يدعي الماديون»[2] يقول تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَنظُرُوا۟ فِى مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَىْءٍ وَأَنْ عَسَىٰٓ أَن يَكُونَ قَدِ ٱقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ ۖ فَبِأَىِّ حَدِيثٍۭ بَعْدَهُۥ يُؤْمِنُونَ﴾[3]، ﴿هُوَ

(1) سورة الحجر: الآية 85.

(2) جعفر الهادي: الله خالق الكون، مرجع سابق ص 303.

(3) سورة الأعراف: الآية 185.

ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ ٱسْتَوَىٰٓ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَسَوَّىٰهُنَّ سَبْعَ سَمَٰوَٰتٍۚ وَهُوَ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ﴾[1].

وهذا الإيجاد من الله للكون جاء على غير صورة أو شكل سابق، وإنما هو إبداع من الخالق تعالى، يقول الإمام علي ابن الحسين(ع) في دعائه يوم عرفه: «الحمد لله رب العالمين، اللهم لك الحمد بديع السماوات والأرض، أنت الله لا إله إلا أنت الذي أنشأت الأشياء من غير سنخ (شبيه)، وصورت ما صورت من غير مثال، واتبعت المتبعات بلا احتذاء، أنت الذي ابتدأ واخترع واستحدث وابتدع، وأحسن صنع ما صنع، سبحانك»[2].

والجانب الثاني في علاقة الله بالكون هو علاقة «الحب»، الناشئة بين الكون والله تعالى، يقول جل شأنه ﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ ٱللَّهِۖ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِۗ وَلَوْ يَرَى ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓا۟ إِذْ يَرَوْنَ ٱلْعَذَابَ أَنَّ ٱلْقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا وَأَنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعَذَابِ﴾[3]، ويعلّق الطباطبائي على هذه الآية مبيناً طبيعة هذا الحب الذي يحكم العلاقة بين العلة (الله) والمعلول (الكون) في صورة علاقة خطية، تتسلسل كما يلي[4]:

1 ـ أن الحب تعلق وجودي وانجذاب خاص، بين العلة المكملة أو ما يشبهها، وبين المعلول المستكمل أو ما يشبهه، ومن هنا كنا نحب

(1) سورة البقرة: الآية 29.

(2) علي ابن الحسين: الصحيفة السجادية، تقديم: الشريف رجب الطيب، القاهرة، مكتبة أم القرى، 1999، ص197.

(3) سورة البقرة: الآية 165.

(4) الطباطبائي: الميزان في تفسير القرآن، ط الكترونية، سورة البقرة الآية 165، موقع صفحة القرآن، تاريخ الزيارة 14/ 6/ 2005 www.holy quran.net.

أفعالنا لاستكمالنا بها، ونحب ما تتعلق به أفعالنا كغذاء نتغذى به.

2 ـ إن الحب ذو مراتب مختلفة من الشدة والضعف، فهو رابطة وجوديه، ومن المعلوم أن التعلق الوجودي بين العلة التامة ومعلولها، ليس كالتعلق الكائن بين العلل الناقصة ومعلولاتها.

3 ـ إن الله تعالى أهل للحب بأي جهة فرضت، فإنه تعالى في نفسه موجود ذو كمال غير متناه، وأي كمال فَرَض غيره فهو غير متناه، والمتناهي متعلق الوجود بغير المتناهي وهذا حب ذاتي مستحيل الارتفاع، وهو تعالى خالق منعم علينا بنعم غير متناهية العدة والمدة، فنحبه كما نحب كل منعم لإنعامه.

4 ـ إن الله سبحانه يحب خلقه لحب ذاته، ويحب خلقه لقبولهم إنعامه عليهم، ويحب خلقه لقبولهم هدايته.

5 ـ إن القوى والمبادئ الطبيعية غير الشاعرة، لها حب بآثارها وأفعالها.

والإنسان هو العنصر الثالث في هذه الرؤية الكونية، بعد الله والوجود، وتتمثل عناصر النظرة إلى الإنسان عند الشيعة في ما يلي:

1 ـ إن الله تعالى خلق الإنسان في أحسن صورة، وصوره كما ينبغي أن يكون وهو المقصود بـ «التسوية» في قوله تعالى: ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَـٰجِدِينَ﴾[1]، فالتسوية هي «جعل الشيء مستوياً قيماً على أمره بحيث يكون كل جزء

(1) سورة الحجر: الآية 29.

منه على ما ينبغي أن يكون عليه، فتسوية الإنسان أن يكون كل عضو من أعضائه في الموضع الذي ينبغي أن يكون فيه، وعلى الحال التي ينبغي أن يكون عليها»[1].

2 ـ إن الإنسان يتكون من جانبين: مادي يتمثل في تركيبه العضوي، وروحي ـ لا مادي. وهو مسرح النشاط الفكري والعقلي، فليس الإنسان مجرد مادة معقدة، وإنما هو مزدوج التكوين من عنصر مادي وآخر لا مادي[2].

3 ـ إن الإنسان بهذا التكوين السابق، مخلوق يتسم بالثنوية، يجمع بين النقيضين والضدين، الروح والطين، وهذا التضاد والتناقض الذاتي في بنية الإنسان، هو الذي يكوِّن الحركة التكاملية في الكون[3].

4 ـ كذلك، إن النفس الإنسانية تحمل بين جنباتها الخير والشر، أو التقوى والفجور: يقول تعالى ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا﴾[4]، «وإلهام الفجور والتقوى هو العقل العملي، وهو من تكميل تسوية النفس من نعوت خِلْقتها التي لا تبديل فيها»[5]. والمعنى أن كل إنسان يمتلك جانب الفجور وكذلك

(1) الطباطبائي: الميزان في تفسير القرآن، مصدر سابق، تفسير سورة الحجر، الآية 29، مصدر سابق.
(2) محمد باقر الصدر: فلسفتنا، بيروت، دار التعارف للمطبوعات، ط 2، 1998، ص363.
(3) شريعتي: العودة إلى الذات، مرجع سابق، ص 365.
(4) سورة الشمس: الآيات7 ـ 8.
(5) الطباطبائي: الميزان في تفسير القرآن، مرجع سابق، تفسير سورة العلق، الآية 7، 8.

جانب التقوى، إلا أن الفلاح للتقوى، فالإسلام في ما يريده فطري للنفس، فتحلية النفس بالتقوى تزكية، وإنماء صالح يمدها في بقائها قال تعالى ﴿وَمَا تَفْعَلُوا۟ مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ ٱللَّهُ وَتَزَوَّدُوا۟ فَإِنَّ خَيْرَ ٱلزَّادِ ٱلتَّقْوَىٰ وَٱتَّقُونِ يَـٰٓأُو۟لِى ٱلْأَلْبَـٰبِ﴾[1] وطبقاً لهذا المعنى، فإن الإنسان يمتلك من القدرات العقلية والنفسية ما يؤهّله لاختيار سلوكه الصالح أو الفاسد، وهو ما لا يتوفر لأي كائن آخر، وعليه فإن الإنسان قادر على التعلم والتزكية واكتساب الخبرة.

5 ـ وقد سخَّر الله تعالى للإنسان كل المخلوقات، السماوات، والأرض وما عليها. . ومنَّ عليه بالكثير من النعم؛ وذلك لما للإنسان من مكانة مهمة في هذا الكون، نظراً لطبيعته التي منحه الله إياها، ودلالة على كمال قدرة الله[2].

6 ـ والإنسان خليفة الله على الأرض، وهو يحمل الخصائص الأخلاقية لله وموضع أمانته، والذي تُعْلم الحقائق بواسطته، وسجدت له كل الملائكة العظيمة والصغيرة، وكل الوجود، والبحر والبر، والأرض والسماء، كلها مسخرة لإرادته وعلمه وفنه، فهو القريب الذاتي لله. . . والإنسان، هو المخلوق الوحيد الذي يملك من بين كل مظاهر الوجود أربع خصائص متفردة هي: الوعي، الإرادة، المثل والأخلاق[3].

(1) سورة البقرة: الآية 197.

(2) الطبرسي: مجمع البيان لعلوم القرآن، جـ1، مصدر سابق، ص493.

(3) شريعتي: العودة إلى الذات، مصدر سابق، ص363.

إن أبرز ما أنتجته الرؤية الشيعية للإنسان، هو قولها بحريته في تقرير مصيره ومستقبله، «فالإنسان قد خُلِق حراً مختاراً؛ أي أُعطي له العقل والفكر والإرادة. وهو ليس كالحجر في أعماله الإرادية، بحيث يقذف من الأعلى فينطلق نحو الأرض شاء أم أبى، كما أنه ليس كالنبات ليس أمامه سوى طريق محدد وظروف نمو معينة لابد له خلالها من امتصاص المواد الغذائية. كما أنه ليس كالحيوان يرتبط سلوكه بغريزته. فالإنسان يرى نفسه عند مفترق الطرق دائماً، وليس مجبراً على سلوك طريق واحد منها فقط، بل إن سائر الطرق مفتوحه أمامه، ويعتمد اختياره لأحدهما على رأيه وفكره، وإرادته الخاصة. أي أن نمطه الفكري هو الذي يحدد طريقه[1].

ومن هنا، يمكن القول: إن الإنسان ليس فقط مسؤولاً عن اختياره وتقرير مصيره، بل أيضاً مسؤول عن «بناء مستقبله ومصير طبقته ومجتمعه وتاريخه ومصير الطبيعة، لأن الإنسان وهو الأمين في حمل الرسالة، يمتلك الهدف والانتخاب والقدرة والتدبير والمعرفة والإبداع، كما يمتلك إمكانات غير متناهية[2].

وترتبط قضية استخلاف الإنسان بقضية أخرى، هي تكوين المجتمع، «فالاستخلاف ذو أربعة أطراف، لأن الاستخلاف يفترض مستخلفاً، ولابد من مستخلَف عليه ومستخلَف. فهناك إضافة إلى الإنسان وأخيه والطبيعة طرف رابع، وهو الله تعالى الذي استخلف الإنسان، المستخلَف هو الإنسان وأخوه الإنسان، أي الإنسانية ككل

---

(1) حسين يزدي: الحرية عند الشهيد مطهري، تعريب: عبد الرحمن العلوي، بيروت، دار الهادي، 2001، ص37.

(2) شريعتي: تاريخ الحضارة 1/ 2، ترجمة: حسين نصيري، بيروت، دار الأمير، 2006، ص25.

وهو المقصود بالجماعة البشرية، والمستخلَف عليه هو الأرض وما عليها ومن عليها»[1].

وأمام هذه العناصر الإنسان، الأرض، شكلت العلاقة بين الفرد والمجتمع جدلاً واسعاً منذ أفلاطون وحتى الفلسفات المعاصرة وتختلف هذه الاتجاهات الفلسفية طبقاً لرؤيتها الكونية، إلا أنها تتفق جميعاً في وضع الفرد مقابل المجتمع، وهذا ما لا يتوافق مع الرؤية الإسلامية التي تقدمها الفكرة الشيعية.

إن هذه النظرة التي تقابل بين الفرد والمجتمع، وتنتصر لأحدهما على الآخر، لا تتفق والرؤية الإسلامية، وذلك لأن الإسلام «أوجد القاعدة الفكرية التي تجعل الإنسان ينظر إلى حياته نظرة صحيحة، فجعله يؤمن بأن حياته منبثقة عن مبدأ مطلق الكمال، وأنها إعداد للإنسان إلى عالم لا عناء فيه ولا شقاء، ونصَب له مقياساً خلقياً جديداً في كل خطواته وأدواره، وهو رضا الله تعالى. فليس كل ما تفرضه المصلحة الشخصية جائز، وكل ما يؤدي إلى خسارة شخصية محرم. بل الهدف الذي حدده الإسلام للإنسان في حياته، هو الرضا الإلهي، والمقياس الخلقي الذي توزن به جميع الأعمال، إنما هو مقدار ما يحصل بها من هذا الهدف المقدس، والشخصية الإسلامية الكاملة، هي الشخصية التي تسير نحو هذا الهدف، وفي ضوء هذا المقياس، وضمن إطاره العام»[2].

---

(1) محمد باقر الصدر: المدرسة القرآنية، طهران، مؤسسة الهدى الدولية للنشر والتوزيع، 2000، ص108.

(2) باقر الصدر: فلسفتنا، مصدر سابق، ص39.

وبناء على ذلك، فإنه لا مجال لفكرة الصراع بين الفرد والمجتمع، لأنه في الأساس صراع ابتدعته الأيديولوجيات غير الإسلامية، أما الإسلام، فإنه في الأصل دين اجتماعي، ودعوته تقوم على «أن هذا الفرد في وجوده الاجتماعي مكلف برسالة، وعن طريق هذه الرسالة، يمكن أن يحقق أهدافه وأهداف مجتمعه، وواجب على المجتمع أن يزود الأفراد بهذه الرسالة، ودور الإنسان الفرد الاجتماعي يتمثل في أداء الواجبات التي فرضها القرآن، والتي لا تقل أهمية عن الحقوق التي كفلها له القرآن»[1]، وفي هذا الصدد يشير محمد باقر الصدر إلى قاعدتين فكريتين، يمكن من خلالهما تحقيق التكامل الاجتماعي للإنسان في ظل الإسلام[2]:

القاعدة الأولى: وتعتمد على تركيز التفسير الواقعي للحياة، وإشاعة فهمها في شكلها الصحيح، كمقدمة تمهيدية إلى حياة أخروية... فالدين يأخذ بيد الإنسان إلى المشاركة في إقامة المجتمع السعيد، والمحافظة على قضايا العدالة فيه... لأن مسألة المجتمع هي مسألة الفرد ـ أيضاً.

القاعدة الثانية: وتتمثل في التعهد بتربية أخلاقية خاصة تعنى بتغذية الإنسان روحياً، وبتنمية العواطف الإنسانية والمشاعر الخُلُقية فيه... إن الميزة الأساسية للنظام الإسلامي تتمثل في ما يرتكز عليه من فهم معنوي للحياة، وإحساس خُلُقي بها، والخط العريض في هذا النظام هو: اعتبار الفرد والمجتمع معاً، وتأمين الحياة الفردية والاجتماعية بشكل متوازن.

(1) علي خليل مصطفى فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حلبي، ط3، 1988، ص 94.

(2) باقر الصدر: فلسفتنا، مرجع سابق، ص ص، 41 ـ 43 باختصار.

فليس الفرد هو القاعدة المركزية في التشريع والحكم، وليس الكائن الاجتماعي الكبير هو الشيء الوحيد الذي تنظر إليه الدولة وتُشَرَّع لحسابه.

نخلص مما تقدم إلى أن الرؤية الكونية عند الشيعة، تبرز كأحد الاتجاهات التربوية الإسلامية التي تركز على بعد الوحدانية، وخالقية الكون، وحرية الإنسان، ومسؤوليته الفردية والاجتماعية، في ضوء نظرة فلسفية إسلامية.

ثالثاً: نظرية المعرفة

يقصد بنظرية المعرفة «تلك الدراسة المنظمة أو البحث في أصل المعرفة، وماهيتها، وإمكانها، وطرق الوصول إليها، وطبيعتها وحدودها، وقيمتها، أي بحث المشكلات الناشئة عن العلاقة بين الذات العارفة والموضوع المعروف، والبحث عن درجة التشابه بين التصور الذهني والواقع الخارجي، ومدى خدمة هذا التصور لنظرية الوجود»[1].

وتمثل نظرية المعرفة الأساس الفلسفي للفكر التربوي، وباختلاف النظر إلى المعرفة، وطبيعتها، ووسائلها، وإمكانها، تختلف الفلسفات التربوية، وعلى سبيل المثال وجدنا عبر التاريخ التربوي فلسفات تختلف في ما بينها إلى حد التناقض، والسبب في ذلك اختلاف هذا الأساس الفلسفي في نظرية المعرفة مثل: الفلسفة المثالية، والبرجماتية، والتجريبية، والعقلية.

---

(1) راجع عبد الحميد الكردي: نظرية المعرفة بين القرآن والسنة، الرياض، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1992، ص64.

وتنطلق نظرية المعرفة عند الشيعة من عدة تحديات مهمة، تبرز فيها نظرتها للمفاهيم الأساسية في هذه النظرية، وهذه المفاهيم هي:

1 ـ **التصورات الذهنية**: «حيث تنقسم إلى قسمين: تصورات أولية، وتصورات ثانوية، والتصورات الأولية هي الأساس التصوري للذهن البشري، وتتولد هذه التصورات من الإحساس بصورة مباشرة، . . . فإن الإحساس هو السبب في تكوين المعاني والأفكار في الذهن، وتشكل من هذه المعاني القاعدة الأولية للتصور ويُنشئ الذهن بناء على هذه القاعدة التصورات الثانوية»[1].

2 ـ **الإدراك البشري**: وهو على قسمين: أحدهما التصور، والآخر التصديق. وليس للتصور بمختلف ألوانه قيمة موضوعية، لأنه عبارة عن وجود الشيء في مداركنا، وهو لا يبرهن ـ إذا جرد عن كل إضافة ـ على وجود الشيء موضوعياً خارج الإدراك، وإنما الذي يملك خاصة الكشف الذاتي عن الواقع الموضوعي هو التصديق»[2].

3 ـ **المعرفة التصديقية**: والتي ترد جميعها إلى معارف أساسية ضرورية، يسلم العقل بصحتها، دون دليل أو برهنة، كمبدإ عدم التناقض، ومبدإ العلية، والمبادئ الرياضية الأولية[3].

وطبقاً لهذه المفاهيم، فإن المعرفة الإنسانية تتكون عبر ثلاث وسائل: أولها: الحس، «فالحس هو مصدر المعرفة الأولي، وإن

---

(1) باقر الصدر: فلسفتنا، مصدر سابق، ص61.

(2) المصدر نفسه، ص 141.

(3) المصدر نفسه، نفس الصفحة.

المعلومات الحسية الوافدة على العقل البشري من العالم المحيط به عن طريق الحواس يتناولها العقل فيدركها، ويستنتج منها، ويبني عليها»[1]، وهو ما أطلق عليه باقر الصدر بنظرية الانتزاع، حيث «تولد في الذهن مفاهيم جديدة من تلك المعاني الأولية التي تكونت عن طريق الحس ـ وهذه المعاني الجديدة خارجة عن نطاق الحس، وإن كانت مستنبطة ومستخرجة من المعاني التي يقدمها الحس إلى الذهن والفكر. . . وعلى ضوء هذه النظرية ـ نظرية الانتزاع ـ نستطيع أن نفهم كيف تكونت مفاهيم العلة والمعلول، والجوهر والعرَض، والوجود والوحدة في الذهن البشري، إنها مفاهيم انتزاعية يبتكرها الذهن على ضوء المعاني المحسوسة»[2].

والعقل يمثل المصدر الأساس للمعرفة الإنسانية في غير تجاهل للحس أو التجربة، «فالمقياس الأول والمنبع الأساس للأفكار والمعارف الإنسانية هو المعلومات الأولية العقلية التي نكتسب على ضوئها جميع المعلومات والحقائق الأخرى، حتى إن التجربة بذاتها محتاجة إلى ذلك المقياس العقلي»[3]، «إن العقل بما يملك من معارف ضرورية «فوق التجربة» هو المقياس الأول في التفكير البشري، ولا توجد ثمة فكرة فلسفية أو علمية لا تخضع لهذا المقياس العام»[4].

---

(1) السيد هاشم الموسوي: القرآن في مدرسة أهل البيت، ط الكترونية، موقع المعصومين الأربعة عشر، مكتبة القرآن، تاريخ الزيارة 21/ 3/ 2004، ص67 www.14masom.com.

(2) باقر الصدر: فلسفتنا، مصدر سابق ص62.

(3) باقر الصدر: فلسفتنا، مصدر سابق، ص75.

(4) جميل قاسم: «نقد نظرية المعرفة عند السيد محمد باقر الصدر»، المنهاج، بيروت، السنة الخامسة، العدد 17، 2000، ص140.

وتنمو المعرفة الإنسانية عن طريقين: أحدهما التوالد الموضوعي، والآخر التوالد الذاتي، وهو ما يعرف بالمنهج الذاتي الذي عن طريقه يكون أكثر نمو معارفنا الإنسانية، «والتوالد الذاتي يعني: أنه متى ما وجد تلازم بين قضية أو مجموعة من القضايا وقضية أخرى، فبالإمكان أن تنشأ معرفتنا بتلك القضية من معرفتنا بالقضايا التي تستلزمها... أما التوالد الذاتي فيعني: أنه بالإمكان أن تنشأ معرفة، ويولد علم على أساس معرفة أخرى، دون أي تلازم بين موضوعي المعرفتين، وإنما يقوم التوالد على أساس التلازم بين المعرفتين نفسيهما.. أي أن المبرر لنشوء معرفة من معرفة أخرى هو التلازم بين الجانبين الذاتيين للمعرفة، وليس تابعاً للتلازم بين الجانبين الموضوعيين»[1](*).

إن نظرية المعرفة المعاصرة عند الشيعة حاولت الجمع بين المذهبين الفكريين المتعارضين طوال التاريخ، وهما المذهب التجريبي الذي يؤمن بالمعرفة البَعدية، والمذهب العقلي الذي يؤمن بالمعرفة القَبلية، وحاولت

---

(1) محمد باقر الصدر: الأسس المنطقية للاستقراء، بيروت، دار التعارف للمطبوعات، ط3، 1981، ص ص 134 ـ 135.

(*) من الأمثلة التي توضح التلازم الموضوعي قولنا «كل إنسان فان، محمد إنسان» فنحصل على معرفة تفيد محمد فان، أما التوالد الذاتي أو التلازم الذاتي فيحدث حين تتراكم في الذهن البشري مجموعة من القرائن الاحتمالية باتجاه قضية ما، فإنه يذعن «ذاتياً» للتسليم بصحة هذه القضية: مثال: حالة الاختبارات الناجحة التي تظهر دائماً أن قطع الحديد تتمدد بالحرارة، إنها تجعل الذهن البشري يذعن للتسليم والجزم بأن الحرارة هي علة تمدد ذلك الحديد. فهذا اليقين نابع من وجود قرائن كثيرة قد تراكمت في الذهن أدت إلى ذلك التسليم بالتعميم القائل «كل المعادن تتمدد بالحرارة»، والملاحظ أن هذه العملية تنطوي على عملية ذاتية ـ لا بالمعنى الفردي ـ وإنما بالمعنى النوعي، أي إنها لا تتعلق بذاتية زيد أو عمرو من الناس، بل تتعلق بذاتية الذهن البشري، عموماً (انظر: يحيى محمد: «مشكلة السببية والاستقراء عند الشهيد الصدر»، الفكر الجديد، لندن، ط الكترونية، السنة الرابعة، العددان 15 ـ 16، ص258).

هذه النظرية وضعهما في عملية معرفية واحدة، تفسر بها المعرفة الإنسانية، من خلال إعطاء صبغة وظيفية لوسائل المعرفة المعروفة: «الحس»، و«العقل»، وكذلك صبغة تكاملية معرفية، بالإضافة ـ أيضاً ـ إلى دور الوحي الذي أكدت عليه «. . . فلكي تتحقق هذه الأهداف، كان لزاماً إبداع نظرية معرفية توفر العناصر الثلاثة في بنية مصادرها، ثم تقوم بعد ذلك بعملية التركيب للخروج في النهاية بالمنتوج المعرفي، متجرداً عن كل عنصر من عناصر النسق، فلا هو إلهي محض، ولا عقلي محض، ولا تجريبي محض، وإنما خلاصة الجميع. وهذا الذي يجعل المعرفة متكاملة وعلى درجة كبيرة من اليقين من جهة، ويجعل كلّ عنصر من مصادر المعرفة حاضراً في جميع مجالات الفعل الإنساني، مما يجعله متحرراً من جميع التناقضات المختلفة في حياته العملية من جهة ثانية»[1].

وقد طرح محمد باقر الصدر نظرية التفسير السببي لحركة الكون والتاريخ، أو ما يُسمَّى بمبدإ العلية الذي يقوم على اعتبار أن لكل حادثة سبباً، وأن كل سبب يؤدي إلى نتيجة بصورة ضرورية، وأن النتائج لا يمكن أن تنفصل عن أسبابها، وتبدو القيمة التربوية لهذا المبدإ في أنه يمثل «الركيزة التي تتوقف عليها جميع محاولات الاستدلال، في كل مجالات التفكير الإنساني، لأن الاستدلال بدليل على شئ من الأشياء يعني أن الدليل إذا كان صحيحاً، فهو سبب للعلم بالشيء المستدل عليه»[2].

كذلك فإن مبدأ العلية يجعل «الوجود الذهني يجسد من ناحية جانباً فكرياً، هو الجانب الفكري الذي يضم تصورات الهدف، وأيضاً يمثل

(1) السيد كمال الحيدري: المذهب الذاتي في نظرية المعرفة، بيروت، دار الهادي، 2004، ص15.
(2) باقر الصدر: فلسفتنا، مصدر سابق، ص265.

من الجانب الآخر الطاقة، والإرادة التي تحفز الإنسان نحو هذا الهدف وتنشطه للتحرك نحوه»[1].

ويؤكد محمد باقر الصدر أن هذا الطرح السببي لحركة التاريخ، إنما هو من صميم مدرسة أهل البيت التي تنطلق من القرآن كمصدر فكري لها، ويستدل على ذلك بقوله تعالى ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ دَمَّرَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلِلْكَافِرِينَ أَمْثَالُهَا﴾[2]، ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُّوحِي إِلَيْهِم مِّنْ أَهْلِ الْقُرَىٰ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَدَارُ الْآخِرَةِ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ اتَّقَوْا أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾[3] وغيرها من الآيات التي تؤكد هذا الطرح، ويعلق قائلاً: «من مجموع هذه الآيات الكريمة يتبلور المفهوم القرآني الذي يؤكد على أن الساحة التاريخية لها سنن ولها ضوابط كما يكون هناك سنن وضوابط لكل الساحات الكونية الأخرى. . . »[4].

وتختلف النظرة لمبدإ العلية هنا، عن نظرة الفلسفات الغربية التي ترى أن التاريخ يتحرك بعوامله الذاتية فقط، في أنها ـ أي نظرية المعرفة عند الشيعة ـ ترى أن التاريخ «لا يتحرك بعوامله الذاتية فحسب، بل لابد له من عامل خارجي متعالٍ عليه. . . هذا العامل هو المثل الأعلى (الله) الذي تتجلى نحوه حركة التاريخ»[5].

---

(1) باقر الصدر: المدرسة القرآنية، مصدر سابق، ص116.

(2) سورة محمد: الآية 10.

(3) سورة يوسف: الآية 109.

(4) محمد باقر الصدر: المدرسة القرآنية، مصدر سابق، ص67.

(5) محمد عبد اللاوي: «فلسفة التاريخ من خلال كتابات الصدر ونقد نهاية التاريخ»، في مجموعة باحثين: محمد باقر الصدر، دراسات في حياته وفكره، ط الكترونية، لندن، دار الإسلام، 1996، ص87. www.daralislam.com.

وفي ميدان التربية العقدية طرحت نظرية المعرفة الدليل الاستقرائي على أصل التوحيد والإيمان بالله مستندة في ذلك إلى القرآن الكريم، وانطلاقاً من قاعدة مؤداها «أن العلم والإيمان مرتبطان في أساسهما المنطقي الاستقرائي، ولا يمكن ـ من وجهة النظر المنطقية للاستقراء ـ الفصل بينهما»[1]، «كما أن القرآن الكريم ـ بوصفه الصيغة الخاتمة لأديان السماء ـ وقُدِّر له أن يبدأ بممارسة دوره الديني، مع تطلع الإنسان نحو العلم. وأن يتعامل مع البشرية التي أخذت تبني معرفتها على أساس العلم والتجربة، وتحدد بهذه المعرفة موقفها في كل المجالات. فكان من الطبيعي ـ على هذا الأساس ـ أن يتجه القرآن الكريم إلى دليل القصد والحكمة، بوصفه الدليل الذي يمثل المنهج الحقيقي للاستدلال العلمي، ويقوم على نفس أسسه المنطقية، ويفضله على سائر الصيغ الفلسفية للاستدلال على وجود الله تعالى»[2].

كما أكدت ـ أيضاً ـ نظرية المعرفة عند الشيعة على بُعد مهم في العملية التربوية في ما يتصل بالمتعلم، حيث رأت أنه لا توجد معارف سابقة في النفس، وإنما هي مكتسبة من الواقع الخارجي، وذلك أنهم اعتبروا نفس الطفل كصحيفة بيضاء، أي أن المعرفة ليست فطرية في النفوس، بل تستمد من العالم الخارجي، «ولهذا وثقوا بالحواس كوسيلة من وسائل المعرفة البشرية، بالإضافة للعقل، مع وجود الاستعدادات الفطرية الكامنة لدى الطفل، وهي ما يطلق عليها بالمعارف الضرورية أو الفطرية، مع إيمانهم بالمعارف التي تحصل عن طريق الشرع والوحي»[3].

---

(1) محمد باقر الصدر: الأسس المنطقية للاستقراء، مصدر سابق، ص 507.
(2) المصدر نفسه، ص508.
(3) علاء الدين القزويني: الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية، مصدر سابق، ص170.

رابعاً: الأخلاق

يرتبط ميدان النظرية الأخلاقية بالميدان التربوي ارتباطاً كبيراً، ويتمثل هذا في ناحيتين على الأقل: فمن ناحية، نجد أن العملية التربوية السليمة لا بد وأن توجهها أهداف ومفاهيم وقيم أساسية، ترتبط بما يجب أن يتجه إليه النمو الإنساني الذي تعمل التربية على تحقيقه في أفراد البشر. ومن ناحية أخرى، تهدف التربية إلى تكوين الشخصية الأخلاقية التي تكتسب في النهاية سلوكاً أخلاقياً من نوع معين[1].

وتختلف النظرية الأخلاقية في مبادئها، ومصدرها، وهدفها، باختلاف الفلسفات التي تنشأ عنها، وباختلاف نظرتها لطبيعة الإنسان، وهدفية الحياة، وقد مثلت النظرية الأخلاقية في الإسلام دوراً مهماً، إذ كانت الغاية التي من أجلها جاء الرسول(ص) والرسالة الخاتمة، قال: «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق»[2]، وقد أصبحت الأخلاق انطلاقاً من هذه الهدفية، ركناً أساسياً في فلسفة التربية الإسلامية. وتعد هذه المكانة، المرتكز الأساس للاهتمام بالجانب الأخلاقي عند الشيعة، بالإضافة إلى البُعد المذهبي الذي يُبرز فلسفة أخلاقية، لها جوانبها الواضحة في الفكر التربوي الشيعي.

وتعتمد النظرية الأخلاقية عند الشيعة على مبدأين أساسيين أولهما: التأكيد على الطبيعة الإنسانية المزدوجة التي تتضمن الخير والشر أو التقوى والفجور، والحاجة إلى إلزام خُلُقي يرجح به الخير على الشر والتقوى على الفجور، «فإن طبيعة الإنسان تستدعي أن تنمو فيه الغرائز

(1) محمد لبيب النجيحي: في الفكر التربوي، مصدر سابق، ص116.

(2) رواه أحمد: 8595.

الحيوانية أولاً، فتكون الميول المادية، وما يمكن أن يكون مصدراً للشر والفساد عند الإفراط فيها... ثم بعد ذلك تبدأ الميول المعنوية في الظهور، مثل التوجه نحو الله تعالى، ففي كل إنسان ميلان: الأول هو الميل نحو التسامي وتجاوز الدنايا والميول الحيوانية. والثاني هو الميل للإخلاد إلى الأرض والانغماس في الماديات والشهوات، لهذا فالإنسان بحاجة إلى التربية والتزكية التي توجهه نحو الهدف المقصود»[1].

فالإنسان إذن، كائن مزدوج، «مؤلف من ذاتين: ذات إنسانية، وذات حيوانية. والذات الإنسانية هي الذات الحقيقية للإنسان»[2]، والمبدأ الثاني هو: حرية الإنسان ومسؤوليته عن تحقيق التكاملية الأخلاقية، حيث «أكد القرآن الكريم على حرية الإنسان في اعتقاده وسائر أعماله، وتكفينا نظرة سريعة على آيات القرآن لنجده كيف يلقي على الإنسان تبعة اختياره ويحمله مسؤولية حريته. وحرية العقيدة ليست إلا عنصراً لا يتجزأ من الحرية التامة»[3].

وتؤكد النظرية الأخلاقية ـ عند الشيعة ـ على مصدرين أساسيين للأخلاق هما: العقل والوحي، حيث تعتقد في «إدراك الإنسان للحُسْن والقبح، وأن الحكم الشرعي جاء من أجل أن يكشف للإنسان هذا الإدراك، وينير له الطريق للوصول إلى هذه الحقائق التي فطره الله تعالى عليها، بحيث أصبح الحكم الشرعي الإلهي ليس مجرد إلزام أو قرار

---

(1) محمد تقي مصباح يزدي: «الأخلاق في المنظور القرآني»، في آفاق الحضارة الإسلامية، ط الكترونية، العدد الأول، ص1، تاريخ الزيارة 13/6/2005، www.hawzah.net.

(2) حسين يزدي: الحرية عند الشهيد مطهري مصدر سابق، ص196.

(3) محمد تقي مصباح يزدي: «الأخلاق في القرآن الكريم»، في رسالة الثقلين، طهران، السنة الأولى، العدد الثالث، 1993، ص41

يمارس فيه الله تعالى ولايته المطلقة على الإنسان، بل هو إلى جانب ذلك يمثل العدل والحكمة الإلهية والغنى المطلق منه تعالى عن أفعال الإنسان، فهو يمثل المصالح والمفاسد المرتبطة بحياة الإنسان ومسيرته التكاملية في هذه الحياة، فهو ذو بعد أخلاقي»[1].

إذن، فهذه النظرية تؤمن «بالوجدان الأخلاقي وتقول في الوقت نفسه: إن الإنسان بفطرته يلتذ بالعمل الحسن، ويتألم من العمل القبيح، وإذا لم يكن للحكمة الإلهية وهدفية الخلقة دخل في الأمر، فإن عملنا لا يخرج عن دائرة العبثية. ولكن هنا حيث يوجد الوجدان الأخلاقي «ونحن نعتقد واقعاً بوجوده والذي اعتقد أن الله خلقه عندي لكي أنجز أعمالي عن هدف ينسجم مع أصل الخلقة، لكي أرى أن ذلك اليتيم وتلك المرأة العجوز، إنما هما جزء من خارطة واحدة، وجسم واحد، وأننا نتحرك وراء مشيئة أزلية باتجاه حكمة معينة، لتحقق هدف الخلقة والخالق»[2].

وترتبط الأخلاق بالدين في جانبين رئيسيين: الأول: من حيث الهدف ويتمثل في «بلوغ التكامل عن طريق الممارسة العملية ـ نفسياً وسلوكياً ـ للعبودية لله تعالى، كما رسم الله في الشريعة، والوصول بذلك إلى رضوان الله. وممارسة العبودية لله لا تنحصر في ما اصطلح عليه فقهياً بـ «العبادات»، وإنما تشمل ـ كما بين الله تعالى في الشريعة ـ الالتزام الدنيوي تجاه الطبيعة والمجتمع»[3]، وهذا ما يطلق عليه في

---

(1) محمد باقر الحكيم: «دور أهل البيت في بناء الكتلة الصالحة، الخصائص العامة للكتلة الصالحة»، في رسالة الثقلين، المصدر نفسه، ص95.

(2) مرتضى مطهري: التكامل الاجتماعي للإنسان، بيروت، دار الهادي، ط3، 2000، ص45.

(3) محمد مهدي شمس الدين: في الاجتماع السياسي الإسلامي، بيروت، المؤسسة الدولية للدراسات والنشر، ط 2 ، 1999، ص47.

فلسفة الأخلاق بـ«العقل العملي»، وهذا الالتزام بهدفية الدين يؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي للأخلاق، وهو «السعادة» للإنسان بالمعنى الإيماني، «فالإنسان في النظرة القرآنية موجود لا يستطيع أحد أن يمنحه السعادة سوى الله، وبمعنى آخر، إن الإنسان موجود مخلوق لا يستطيع أحد أن يملأ حاجته للسعادة، ويمنحه الرضا الكامل ويشبعه سوى الذات الإلـهيـة»[1]، ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ ٱللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ﴾[2].

وفي ضوء هذا المعنى الإيماني لهدفية الأخلاق، جاء تعريف الفعل الخلقي في هذه النظرية بأنه: «هو الفعل الذي لا يكون هدفه تحصيل المنافع المادية الدنيوية، سواء كان الأثر الذي ينشأ منه في هذه الدنيا هو إيصال النفع إلى الغير، أو أي شيء آخر»[3].

وقد ترتب على هذا الارتباط، بروز جانب آخر يوضح علاقة الأخلاق بالدين ـ في النظرية الأخلاقية الشيعية ـ وهو مقياس الفعل الخلقي، فإن كان في الفلسفات الوضعية يكون تارة «اللذة»، وتارة «المجتمع» وأخرى «المصلحة»، فإن المقياس الخلقي هنا يتمثل في: «رضا الله تعالى، فليس كل ما تفرضه المصلحة الشخصية جائز، وكل ما يؤدى إلى خسارة شخصية محرم وغير مستساغ... بل الهدف الذي رسمه الإسلام للإنسان في حياته هو الرضا الإلهي، والمقياس الخلقي الذي توزن به جميع الأعمال، إنما هو مقدار ما يحصل بها من هذا

---

(1) مرتضى مطهري: التكامل الاجتماعي للإنسان، مصدر سابق، ص24.

(2) سورة الرعد: الآية 28.

(3) مرتضى مطهري: التربية والتعليم في الإسلام، مصدر سابق، ص86.

الهدف المقدس، والإنسان المستقيم هو الإنسان الذي يحقق هذا الهدف، والشخصية الإسلامية الكاملة هي الشخصية التي تسير في شتى ميادينها على ضوء هذا الهدف، وضوء هذا المقياس، وضمن إطاره العام»[1].

ويتفرع ـ أيضاً ـ من المعنى السابق، ضرورة أخلاقية أخرى للفعل الأخلاقي، وهي دور الدافع في السلوك الأخلاقي، «حيث تعد النية الباعثة على العمل احدى موضوعات الأخلاق الإسلامية المندرجة ضمن عنوان: أساس القيم في السلوك الأخلاقي. فمن ميزات النظام الأخلاقي هنا اعتبار النية مصدراً للحُسْن والقبح... ويستقي الفعل قيمته الأخلاقية السامية إذا كان الدافع إليه تحصيل رضا الله تعالى فحسب. ولرضا الله تعالى مراتب يسعى الناس لنيلها بصور مختلفة، فتارة يطلب باعتباره منشأ للثواب الأخروي، أو سبباً للنجاة من العقاب. وتارة يطلب لذاته، وهذه حقيقة متحققة عند أولياء الله تعالى»[2].

ومن الخصائص ـ أيضاً ـ التي تترتب على مقولة «علاقة الأخلاق بالدين» والارتباط الوثيق بينهما في هذه النظرية، القول برفض «نسبية الأخلاق»، والتأكيد على ثباتها، «فالأسس الأخلاقية التي تمثل في الحقيقة ـ أسس الهوية الإنسانية ولها جذور فطرية ـ أسس ثابتة وخالدة، وهي لا تتغير بسبب مضي الزمان وطروء التحولات والتطورات

---

(1) محمد باقر الصدر: فلسفتنا، مصدر سابق، ص 39.

(2) محمد تقي مصباح يزدي: «الأخلاق في القرآن الكريم (4) النظام الأخلاقي الإسلامي وسائر الأنظمة الأخلاقية»، رسالة الثقلين، طهران، السنة الثالثة، العدد 12، 1995، ص58.

الاجتماعية، فمثلاً حُسْن الوفاء بالعهد والعقد، أو حسن مقابلة الإحسان بالإحسان، قضية خالدة، وحقيقة ثابتة مطلقاً، وهذا القانون الأخلاقي لا يتغير أبداً»[1].

ومن الانعكاسات التربوية المهمة لهذه الخاصية، إمكانية إقامة نسق تربوي معياري؛ أي له معايير ثابتة يمكن تطبيقها والحكم عليها في ضوء النظرية الأخلاقية التي تضع قواعد ثابتة ومطلقة، وهو ما يفتقده النظام التربوي الذي يقوم على مبدأ «النسبية الأخلاقية»، حيث لا يمكنه وضع قواعد ثابتة ومناسبة لعملية التربية.

محورية العدالة في الأخلاق عند الشيعة: «رسالة الحقوق نموذجاً»:

تمثل فكرة العدالة محوراً مهماً في الفكر الشيعي، بل تعد من أهم أصوله العقدية المذهبية الخمسة التي يقوم عليها، كما أنها تعد الأساس في كافة ميادين الحياة الفكرية والاجتماعية ومن متطلباتها الضرورية، ونستعرض في ما يلي هذه الفكرة من خلال «رسالة الحقوق» للإمام زين العابدين علي ابن الحسين(ع) وهذه الرسالة تضم من حيث الشكل خمسين مادة وموضوعاً أخلاقياً، أما من حيث المضمون فإنها تحتوي على[2]:

1 ـ دستور أخلاقي اجتماعي عبادي يشتمل على أهم النظريات

(1) جعفر السبحاني: العقيدة الإسلامية على ضوء مدرسة أهل البيت، مصدر سابق، ص9.

(2) السيد طاهر عيسى درويش: شرح رسالة الحقوق للإمام زين العابدين علي ابن الحسين، بيروت، دار ومكتبة الهلال، 2004، ص6.

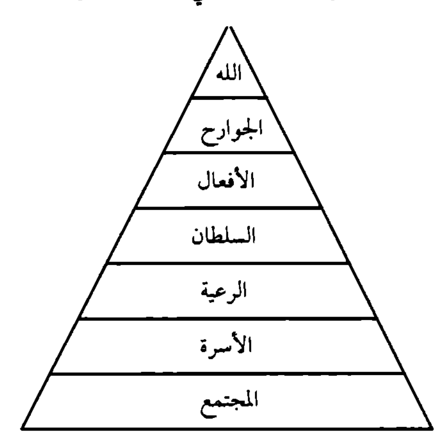
الأخلاقية الشاملة التي تغذي العلاقة الإنسانية على صعيديها الفردي والجماعي، بشكل متناسق ومتكامل.

2 ـ منهاج شامل لعلاقة الفرد بخالقه وبنفسه وبالآخر.

3 ـ نظريات وأسس متكاملة، لبعث الحياة الفاضلة في كل علاقات الإنسان(*).

ونتناول في ما يلي في صورة أشكال تخطيطية استنباط منظومة أخلاقية من هذه الرسالة تصلح لتكوين مذهب تربوي أخلاقي متكامل.

شكل رقم (2): يوضح الترتيب النوعي والموضوعي للمنظومة الأخلاقية في رسالة الحقوق

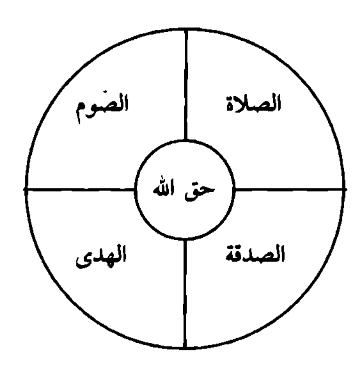


(*) إنظر دراسات حول المضامين الأخلاقية لرسالة الحقوق في:

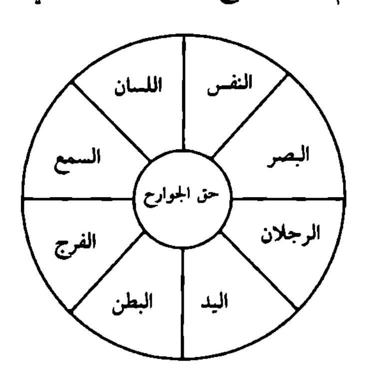
ـ حسن السيد علي القبانجي: شرح رسالة الحقوق للإمام زين العابدين، مجلدان، طهران، مؤسسة إسماعيليان للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1985.

ـ كمال السيد: «رسالة الحقوق.. الواقع العربي والمثال»، في الحياة الطيبة، السنة الرابعة، العدد الثاني عشر، 2003، ص147.

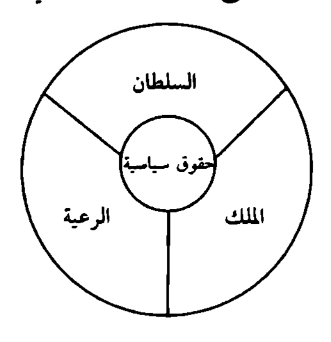
شكل رقم (3): يوضح التصنيف الموضوعي لحق الله



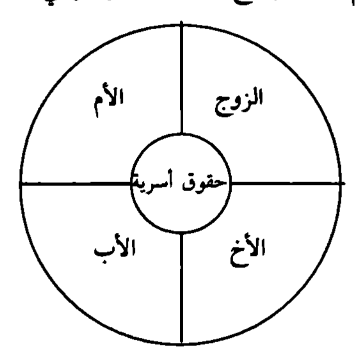
شكل رقم (4): يوضح التصنيف الموضوعي لحق الجوارح



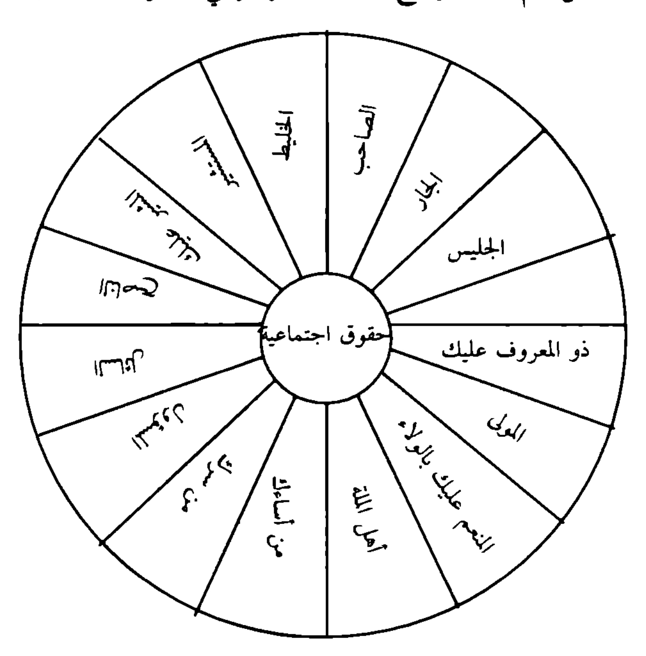
شكل رقم (5): يوضح التصنيف الموضوعي للحقوق السياسية



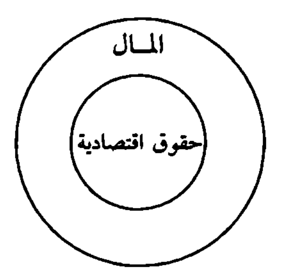
شكل رقم (6): يوضح التصنيف الموضوعي للحقوق الأسرية



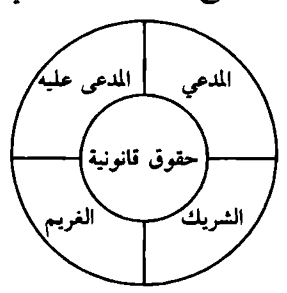
شكل رقم (7): يوضح التصنيف الموضوعي للحقوق الاجتماعية



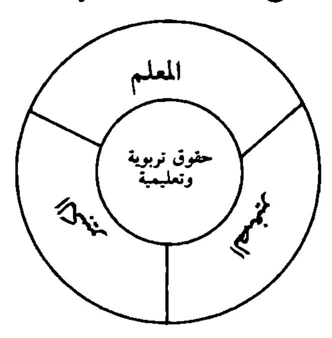
شكل رقم (8): يوضح التصنيف الموضوعي للحقوق الاقتصادية



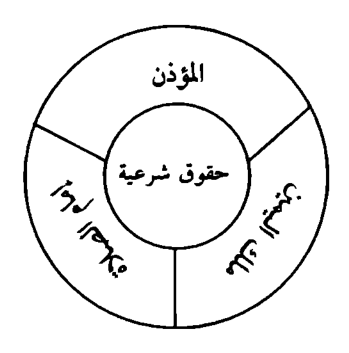
شكل رقم (9): يوضح التصنيف الموضوعي للحقوق القانونية



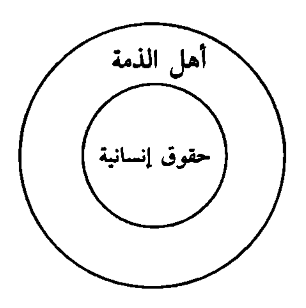
شكل رقم (10) يوضح التصنيف الموضوعي للحقوق التربوية والتعليمية



شكل رقم (11): يوضح التصنيف الموضوعي للحقوق الشرعية



شكل رقم (12): يوضح التصنيف الموضوعي للحقوق الإنسانية



نخلص من العرض السابق للنظرية الأخلاقية عند الشيعة، إلى أن هناك عدة مبادئ تمثل المرتكزات الأساسية للنظرة الشيعية للأخلاق وهي:

1 ـ ترتبط الأخلاق بالإيمان، ولا تنفصل عنه، وتستمد منه المبادئ العامة والكليات والمعايير الأساسية لبناء نظام أخلاقي رسالي، يتحقق به البعد الأخلاقي في العقيدة الإسلامية والرسالة الخاتمة.

2 ـ التأكيد على دور العقل والفطرة والوحي، كمصادر أساسية للنظام الأخلاقي، فالعقل قادر على معرفة الحُسْن والقبح، والله أعطى

الإنسان قوى الخير والشر وأودعها فيه، والوحي ينير الطريق لتحقيق التكامل الأخلاقي للإنسان، كما يريده الله تعالى، ومن ناحية أخرى، فإن النظام الأخلاقي يتماشى مع مبادئ العقل السليم والفطرة النقية، فلا تناقض بينهما ولا صراع، وهذا ما يمكن تسميته بخاصية «الاتساق الداخلي» لهذا النظام الأخلاقي.

3 ـ الأخلاق مكتسبة، وتتأثر بعوامل التربية المختلفة، امتثالاً لقوله تعالى ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا﴾[1]، وهي بالتالي، قابلة للتغيير والتعديل عن طريق هذه العوامل.

4 ـ المقياس الوحيد للفعل الخلقي هو رضا الله تعالى، والنظرية الأخلاقية الشيعية هنا تختلف عن الفلسفات الوضعية التي تعددت فيها المقاييس ما بين: اللذة، المصلحة.. الخ، وبناء على ذلك، فإن الفعل يجب أن يكون متجرداً لله تعالى، وهو وإن تضمن تحقيق مكتسبات أخرى، إلا أنها تدخل في رضا الله، طالما سبقتها النية، وسارت على هدي النظام الأخلاقي الإسلامي.

5 ـ تؤمن هذه النظرية الأخلاقية بالطبيعة المزدوجة للإنسان، لذلك فهي ترتكز على التفسير الواقعي الإسلامي للإنسان، فلا ترفض الجانب المادي أو تلغي الجانب المعنوي، ولكنها تحقق مبدأ «العدالة» في هذه الطبيعة، والإنسان ـ أيضاً ـ فرد في جماعة صغيرة «الأسرة» وكبيرة «المجتمع»، وتارة يكون «سائساً» وأخرى «مَسُوساً» أو «رئيساً» و«مرؤوساً»، وهنا ـ أيضاً ـ تحقق هذه النظرية مبدأ «العدالة»، كما ظهر في رسالة الحقوق للإمام علي بن زين العابدين.

(1) سورة الشمس: الآية 9.

6 ـ الاتفاق الكامل بين هدفية الدين والنظام الأخلاقي، والذي يتمثل في تحقيق السعادة للفرد في الدنيا والآخرة، بما يساهم في تحقيق التكامل النفسي والاجتماعي للفرد، وفي بناء فلسفة تربوية إسلامية متكاملة الجوانب الدينية والأخلاقية.

7 ـ إقرار حرية الفرد ومسؤوليته الكاملة عن أعماله، وهو ما يتطلب اختيار الفعل الخلقي الذي يوصله إلى الكمال والسعادة المطلوبين، إذ بدونهما ـ أي في حالة الجبرية ـ لن يشعر الإنسان بالسعادة ولا الكمال، وهذا يؤكد الدور الإيجابي للفرد في المجاهدة والعمل لتحقيق هدفية «الدين» و«الأخلاق».

خامساً: المجتمع

يعد المجتمع أحد الأركان الأساسية في النظرية التربوية، فعلى ضوء فلسفته وقيمه ومكوناته المادية والمعنوية تتحدد مضامين العملية التربوية، وذلك انطلاقاً من نظرية اجتماعية المعرفة التي ترى «أن من أهم مصادر المعرفة وتكوين المبادئ الفكرية، تلك المؤثرات التي تنبثق من الواقع الاجتماعي»[1].

ويتسم المجتمع عند الشيعة بخصوصية شديدة، سواء من ناحية طبيعته، أو تقسيماته التاريخية، في الماضي والحاضر والمستقبل، وقد ارتبط المجتمع الشيعي بمجموعة من المفاهيم ساهمت في بناء هذه الخصوصية، حيث ألقت بظلالها علي طبيعة العلاقات، وشكل النظم الاجتماعية السائدة، وآمال وتطلعات الفرد والجماعة في ضوء سياقات

(1) منير المرسي سرحان: في اجتماعيات التربية، مصدر سابق، ص103.

تاريخية اجتماعية اتسمت بها «الجماعة الشيعية» عبر التاريخ الاجتماعي.

ومن أبرز المفاهيم التي تأصلت في الشخصية الاجتماعية عند الشيعة، مفهوم «الاستضعاف»، وقد نشأ هذا المفهوم تاريخياً في عهد الإمام الرابع علي بن الحسين زين العابدين(ع) الذي عاصر وشاهد حادثة كربلاء (60هـ) ما ترك في نفسه أثراً عميقاً ظهر واضحاً في الخط الفكري الذي تبناه، حيث عكف على العبادة والدعاء، ويفسر الشيعة ذلك بأن «الإمام رأى أن الأمة بعد فشل ثوراتها ركنت إلى اليأس، وألجم لسانها الخوف والرعب والقتل والتدمير الذي كان يمارسه الجيش الأموي، فأراد أن يشدها إلى الله. والى سيرة رسوله وحياة الأئمة والصحابة في مرحلة النقاء الأولي»[1].

وقد ظهر هذا المفهوم في نصوص معرفية كثيرة عند الأئمة، ومنها دعاء الإمام زين العابدين الذي يقول فيه: «اللهم يا كافي الفرد الضعيف، وواقي الأمر المخوف، أفردَتني الخطايا، فلا صاحب معي، وضعفت عن غضب، فلا مؤيد لي، وأشرفت على خوف لقائك، فلا مسكِّن لروعتي...»[2]، ثم توالت النصوص الحديثية التي تشير إلى «استضعاف» أهل البيت(ع) وأنهم «مقتولون شهداء»، «وقد احتلت مقولة الإمام الشهيد مرتبة العقيدة الراسخة عند الشيعة الإمامية» وقد وُلدت هذه الفكرة ممهورة بدماء الحسين(ع)، ثم جاءت الهزائم المتتالية لثورات عدة، بدءاً بحركة التوابين والمختار، وانتهاء بثورات عديدة قام بها

(1) شلتاغ عبود: التوحيد والسلوك والتربية، مصدر سابق، ص15.

(2) علي ابن الحسين: الصحيفة السجادية، مصدر سابق، ص101.

أشخاص من نسل الإمام الإمام الحسن، وهكذا تعززت فكرة الشهادة، كمصير للأئمة وآل البيت وأنصارهم [1](*).

وتأسيساً على ما سبق، فقد تكون لدى العقل الثقافي الشيعي ما سمي بثقافة «المظلومية» طوال تاريخه الاجتماعي، وتكمن خطورة هذه الثقافة كما يصورها الشيعة في «أنها أخذت الصيغة الحتمية، أي «القضاء والقدر». فقد تثقف الكثيرون من الشيعة، ولعدة قرون، على أن الشيعة هم «أقل عدداً» و«أضعف ناصراً». ومن الآثار النفسية لانتشار هذه الثقافة، هو تقبل المظلومية والتعرض للظلم، في مقابل التشكي والشعور باليأس من جدوى محاولة دفع الظلم بالثورة. نتيجة لترسيخ حتمية الظلم في أذهان الناس، وبالتالي لا بد من قبول الأمر الواقع من دون محاولة للتغيير... بل لقد تحول «الشعور بالظلم» إلى نوع من «اللذة والسعادة»[2].

ومن أهم التحولات الاجتماعية في تاريخ الشيعة، إعلان الدولة الصفوية إيران وطناً للشيعة، وذلك في بدايات القرن العاشر الميلادي ومثَّل ذلك نقلة نوعية في حياة المجتمع الشيعي الذي ظل يعاني «حالة من التشرذم الجغرافي، بسبب السياسات الأموية والعباسية من بعدها. كما أن المذهب الشيعي ظل يعاني من فقدان المشروعية بين عامة

---

(1) سلوى العمد: الإمام الشهيد في التاريخ والأيدولوجيا، عمان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2000، ص105.

(*) وانظر ـ أيضاً ـ حول تأكيد عنصر الشهادة في آل البيت:

ـ أبو الفرج الأصفهاني: مقاتل الطالبيين، تحقيق وشرح: السيد أحمد صقر، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، سلسلة الذخائر رقم 97، 98، إصدار يونيو 2003.

(2) علي آل شفاف: «ثقافة المظلومية وأثرها في الانكفاء السياسي لدى الشيعة»، منتدى القرآن الكريم، مقالات، ص www.montadaalquran.com.

المسلمين، وكلا العنصرين شكلا معاً الدوافع الحقيقية من أجل تحقيق الهدف المقدس لهم الذي يمكن بلورته في السعي من أجل تحقيق وإيجاد وطن قومي للشيعة»[1]. وقد أثر هذا التحول الجغرافي للمجتمع الشيعي تأثيراً كبيراً في تحول المفاهيم الشيعية بمرور الوقت، حيث أتيح للفقهاء قيادة المجتمع، وإصدار فتاواهم المذهبية، واستخدمت مفاهيم الاستضعاف والمظلومية لتحويلها إلى طاقة ثورية، وقد بدأ علماء الاجتماع الشيعة، هذا العمل في القرن التاسع عشر، وكان على رأس هؤلاء في أواخر القرن العشرين علي شريعتي[*] وذلك بكتاباته التي رصد فيها التاريخ الاجتماعي للشيعة، مبرزاً عنصر «الثورة»، كعنصر أصيل في المجتمع الشيعي، وأكد على «أن التشيع العلوي، تشيع ثورة كربلاء، لا تشيع مصيبة كربلاء»[2].

وفي ضوء هذا الاتجاه والرغبة الملحة من النخبة الشيعية في تحويل المجتمع الشيعي من مجتمع الاستضعاف، إلى مجتمع (الثورة) ظهرت الأفكار التي تؤكد على «تربية الإنسان الشيعي على رفض الظلم»[3]، و«ربط الثورة بأهل البيت»[4]، والتأكيد على دور «الشيعة في رفض

---

(1) مدحت حماد: «ماذا بعد أن صارت إيران وطناً قومياً للشيعة»؟، في مختارات إيرانية، القاهرة، ، السنة الرابعة، العدد 46، مايو 2004، ص95.

(*) علي شريعتي (1933 ـ 1977م). من أبرز علماء الاجتماع الشيعة، ومن أبرز مفكري الثورة الإيرانية، عكف على البحث والتدريس والكتابة طوال حياته القصيرة التي ألف فيها حوالى أربعين مؤلفاً في التاريخ الاجتماعي الشيعي، والذي حاول بلورته وإعادة صياغته في صورة سوية تساعد على تربية المجتمع الشيعي في ضوء أهداف واعية وطموحة.

(2) علي شريعتي: التشيع العلوي والتشيع الصفوي، مصدر سابق، ص312.

(3) السيد محمد بهشتي: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بيروت، دار الهادي، 2002، ص35.

(4) جعفر مرتضى العاملي: الحياة السياسية للإمام الرضا.. دراسة وتحليل، بيروت، دار الأضواء، 1986، ص 35 ـ 42.

الظلم»[1] «وضرورة الثورة عليه»[2]، وقد ساهم هذا النسق الفكري والتوجه الاجتماعي العام لدى الشيعة في نجاح الثورة الإسلامية في إيران عام 1979م.

تصنيفات المجتمع الشيعي:

في ضوء الأبعاد المذهبية والاجتماعية والتاريخية عند الشيعة، فإنه لا يوجد نمط مجتمعي واحد عندهم يمكن دراسته وتحليله فلسفياً واجتماعياً، وإنما يوجد ثلاثة أنماط، تمثل رؤية الشيعة لحركة التاريخ وأدواره، والتي تمثل فيها «الإمامة» الفكرة المركزية الأساسية في هذا التصنيف.

المجتمع الأول: مجتمع الحضور:

يقصد بمجتمع الحضور: المجتمع الذي وجد فيه الأئمة، وكانوا على اتصال بشيعتهم، سواء بطريق مباشر، أو عن طريق وسائط، مثل الوكلاء أو المقربين، عند انتشار فكرة التقية عند الشيعة، والفترة التاريخية لهذا المجتمع امتدت من عام 40هـ ـ 661م وحتى 329هـ 934م، والقيادة التربوية في مجتمع الحضور هي بالتأكيد للأئمة، وقد تحددت أهم أهداف هذا المجتمع في ما يلي[3]:

1 ـ إيضاح المعالم التفصيلية للمذهب والمجتمع الشيعي مثل: مسألة الإمامة، والفقه، والحديث.

2 ـ إعداد الكوادر المؤهلة لحمل مسؤوليات هذه المرحلة.

3 ـ توسيع القاعدة المنتمية إلى خط الأئمة من أهل البيت(ع).

---

(1) باقر شريف القرشي: حياة الإمام موسى بن جعفر، ج1، مصدر سابق، ص29.
(2) باقر شريف القرشي: حياة الإمام موسى جعفر، ج2، مصدر سابق، ص177.
(3) عبد الله الغريفي التشيع نشوؤه ومراحله، مصدر سابق، ص44.

وقد حرص الأئمة خلال فترة حضورهم على تحديد أهم ملامح النظم الاجتماعية في المجتمع الشيعي، ونشير في ما يلي إلى بعض هذه النظم وملامحها العامة التي أرساها الأئمة عند الشيعة:

أ ـ النظام السياسي: وتتمثل عناصر النظام السياسي الذي أرساه الأئمة في عصر الحضور كما يلي:

1 ـ **الإمام**: هو أساس النظام، ذلك انطلاقاً من النظرية السياسية الشيعية التي تقوم على «الإيمان المطلق بولاية أهل البيت، وقيادتهم الدينية والسياسية»[1]، فالإمام هو القائد الديني والسياسي.

2 ـ **المرجع**: هو العنصر الثاني في النظام السياسي، وهو الذي يقوم بالوظائف الأساسية للإمامة، وهي الولاية لشؤون المسلمين وبيان معالم الدين والقضاء... الخ[2].

3 ـ **الوكلاء**: وقد ظهر هذا النظام بعد تنامي وانتشار الشيعة، وصعوبة وجود عدد من المراجع لتغطية هذا التنامي الجغرافي ـ لصعوبة شروط درجة المرجعية ـ فأصبح الوكلاء يقومون بدور الأئمة تحت إشراف المراجع[*].

ب ـ النظام الاقتصادي: كما أن النظام السياسي شديد الخصوصية

---

(1) محمد باقر الحكم: «دور أهل البيت في بناء الكتلة الصالحة (8) الإطار السياسي والاجتماعي»، في رسالة الثقلين، طهران، السنة الثالثة، العدد 9، 1994، ص 39.

(2) محمد باقر الحكم: «دور أهل البيت في بناء الكتلة الصالحة (9) التنظيم السياسي للجماعة الصالحة (1)»، في رسالة الثقلين، طهران، السنة الثالثة، العدد 10، 1994، ص80.

(*) انظر: محمد باقر الحكم: التنظيم السياسي للجماعة الصالحة (2)»، في رسالة الثقلين، طهران، السنة الثالثة، العدد 11، 1995، ص 141.

في المجتمع الشيعي فإن النظام الاقتصادي يقترب منه كذلك، ولعل أهم ما يميزه هو نظام « الخمس» الذي كان له دور كبير في تأمين المصاريف المالية في المجتمع الشيعي في عصر الحضور، والخمس «اسم مأخوذ من الغنيمة والركاز وغيرهما. ويجب في كل مال فاء إلى المسلمين»[1] وهو مأخوذ من قوله تعالى: ﴿وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّمَا غَنِمْتُم مِّن شَىْءٍ فَأَنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُۥ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَـٰمَىٰ وَٱلْمَسَـٰكِينِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ﴾[2].

وقد أدت زكاة الخمس التي أكد عليها الأئمة لأتباعهم، دوراً مهماً في المحافظة على «الجماعة الشيعية» في عصر الحضور بل إنه «كان يمثل المورد المالي الوحيد الذي يعتمد عليه النظام العام للجماعة، ويعتبره الشيعة حقاً لأهل البيت، وقد ساهم هذا الخمس ـ أيضاً ـ في تحقيق ارتباط أبناء الجماعة بالولاية والمرجعية، من خلال المشاركة المالية في إدارة الجماعة، وتغطيتها لمصاريفها العامة، من خلال محور الولي والمرجع. وفي هذا تعبير عن الانتماء للجماعة والعضوية فيها. بما يشبه حق المساهمة المالية للأعضاء في المنظمات والمؤسسات الجماعية»[3].

وفي عصر الغيبة، تدفع زكاة الخمس للمراجع نيابة عن الإمام الغائب، وهذا له تأثير اجتماعي كبير، لاسيما على المؤسسة التعليمية، حيث أنشئت الحوزات والمدارس الدينية من هذه الأموال الخاصة،

---

(1) محمود عبد الرحمن عبد المنعم: معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية، ج2، القاهرة، دار الفضيلة، د.ت، ص 57.

(2) سورة الأنفال: الآية 41.

(3) محمد باقر الحكيم: «النظام الاقتصادي والمالي للجماعة الصالحة» في رسالة الثقلين، طهران، السنة الرابعة، العدد 14، 1995، ص 144.

وأسست المكتبات الضخمة، وتفرغ العلماء والباحثون والطلبة للعلم والدراسة اعتماداً على تأمين «الخمس» معايشهم وأحوالهم[*].

ج ـ **النظام التعليمي والثقافي**: مثّل النظام التعليمي والثقافي بُعداً مهماً في مجتمع الحضور عند الشيعة، وقد حرص الأئمة في هذا المجتمع على إرساء قواعد منهجية لهذا النظام أهمها:

1 ـ الحث على طلب العلم، ومدح المتعلمين ورفع شأنهم في الدنيا والآخرة، وتحديد الجوانب العملية والأخلاقية في عملية التعلم[**].

2 ـ تحديد مركزية العملية التعليمية في علوم آل البيت[1].

3 ـ إنشاء مؤسسات خاصة لتعليم علوم آل البيت[2].

4 ـ وضع أساليب وطرق تدريس تربوية للعملية التعليمية والتثقيفية[3].

المجتمع الثاني: مجتمع المنتظرين (المجتمع الشيعي المعاصر): يطلق على المجتمع الشيعي المعاصر، مجتمع المنتظرين، أو مجتمع الغيبة، وهو النوع الثاني من تصنيفات فكرة المجتمع عند الشيعة،

(*) أنظر: جعفر صادق الخليلي: موسوعة العتبات المقدسة، ج7، قسم النجف، بيروت، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط2 1987.

(**) إنظر: محمد باقر المجلسي: بحار الأنوار، ج1، كتاب العلم، العقل والجهل، مرجع سابق، ص81.

الكليني: أصول الكافي، ج1، كتاب فضل العلم، مصدر سابق، ص30 ـ 53.

(1) عبد الله فياض: مصدر سابق، ص49.

(2) المصدر نفسه: ص 58.

(3) علاء الدين القزويني: الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية، مصدر سابق، ص203 ـ 255.

وترجع تاريخيته إلى غياب الإمام الثاني عشر عند الشيعة (329هـ ـ 934م)(*). ويطلق مفهوم «الانتظار» ليقصد به الحالة التي يجب أن يكون عليها الشيعي من بعد عصر الغيبة، وتتمثل في «الاعتقاد بأن الإمام الثاني عشر ـ المهدي ـ حي، وأنه موجود في مكان لا يعلمه إلا الله، ولا يتصل به أحد من الناس، وأنه سيخرج في يوم من الأيام، فيملأ، الأرض عدلاً، كما ملئت جوراً»[1].

وقد تطورت فكرة الانتظار عند الشيعة، خلال الفترة التاريخية التي دخل فيها المجتمع الشيعي مرحلة الانتظار لعودة الإمام الغائب، حيث

(*) يعتقد الشيعة الإثنا عشرية أن «المهدي المنتظر» هو إمامهم الثاني عشر محمد بن الإمام الحسن العسكري ـ الإمام الحادي عشر(ع) عندهم، وكنيته أبو القاسم (كنية الرسول (ص)، ومن ألقابه التي أطلقوها عليه: المهدي، القائم، المنتظر، صاحب الزمان، الحجة، الخاتم، صاحب الدار، صاحب الأمر، ولي العصر. . إلخ، وتتضمن هذه الألقاب معاني تربوية مهمة عند الشيعة، تظهر في كتاباتهم وأدعيتهم، وصلواتهم. وقد ولد حسب اعتقاد الشيعة في عام 255هـ في مدينة سامراء بالعراق واختفى وهو حي عام 329 وتسمى هذه الفترة بالغيبة الصغرى وكان فيها يتصل بشيعته عبر سفرائه الأربعة المشهورين ـ عند الشيعة الاثني عشرية ـ وقد روى هؤلاء السفراء أحاديث ورسائل وأدعية وأحكاماً عنه خلال هذه الفترة، ثم عاد واختفى مرة أخرى منذ عام 329هـ وحتى الآن، ويسمي الشيعة هذه الفترة حتى ظهوره: الغيبة الكبرى، كما يعتقد الشيعة أنه لا يزال حياً بيننا، يشاهد ويراقب وضع العالم وشيعته ـ على وجه الخصوص ـ لذلك اشتهر عند الشيعة كتب الغيبة، والاعتقاد فيها وضرورتها للبشرية وفلسفتها (انظر على سبيل المثال: الغيبة للطوسي، الغيبة للنعماني، تاريخ الغيبة الكبرى لمحمد صادق الصدر، الغيبة للمفيد. . . الخ)، وقد مثلت هذه الغيبة تراثاً كلامياً تضمن عدة عناصر مثل: حياة المهدي، فائدة الغيبة، مقدمات الظهور، طول العمر للمهدي، وغيرها من العناصر التي اهتم بها الفكر الشيعي الاثنا عشري بصورة لم تظهر في أي فكر إسلامي آخر. ومن هذه المظاهر التي تظهر في الحياة الشيعية تعبيراً عن هذا الاعتقاد: مواقع الإنترنت، ومجلات تحمل أسم المهدي، أو ألقابه، ومدارس تعليمية ومكتبات، ومراكز بحوث، ودور نشر، وبرامج تلفزيونية، ومنظمات أهلية. . . الخ.

(1) محمد جواد مغنية: معالم الفلسفة الإسلامية، مرجع سابق، ص 162.

هذه الثقافة في الشخصية الشيعية انتظاراً لمخلصها الإمام الغائب(*)، «ولم يتم التخلي عن هذه الفكرة بجدية، إلا ابتداءً من القرن السادس الهجري، عند ما بدأ الحديث عن الدور الذي يمكن أن يقوم به الفقيه في فترة الغيبة نيابة عن الإمام المهدي، ثم طرح السؤال الجوهري وهو: ما الدور الذي ينبغي أن يقوم به الفقيه، محاولة منه في دفع الناس إلى المشاركة في بناء الحاضر الذي يعيشونه والمجتمع الذي يوجدون فيه، وفي بناء رؤية محددة للمستقبل الذي يحلمون به؟»[1].

وفي ضوء هذا التحول، أصبح الانتظار عبارة عن «الأمل» الذي يجب أن يتمسك به الفرد في مواجهة اليأس والقنوط من الفساد الموجود في الواقع، وهو ـ أيضاً ـ يتضمن معنى «الإعتراض» على كل ألوان المخالفات للمنهج الإلهي «إن الانتظار ضربة ضد الواقع المسيطر على العالم، والمسيطر على التاريخ والمسيطر على الإسلام»[2]، «الانتظار

(*) هناك عدة نصوص حديثية استند إليها أصحاب فكرة الانتظار السلبي مثل:
- «أفضل العبادة انتظار الفرج»
- «المنتظر لأمرنا كالمتشحط بدمه في سبيل الله».
- «إن من انتظر أمرنا وصبر على ما يرى من الأذى والخوف هو غداً في زمرتنا».

إنظر حول هذه الأحاديث وغيرها عن الانتظار في:
- الصدوق: إكمال الدين وإتمام النعمة في إثبات الرجعة، النجف، المطبعة الحيدرية، 197.
- القندوزي: ينابيع المودة لذوى القربى، تحقيق: السيد علي جمال الحسيني، ج3، بيروت، دار الأسوة للطباعة والنشر، 1986، ص134.
- الكليني: روضة الكافي، ج8، مرجع سابق، ص37.

(1) خنجر حمية: «المهدي المنتظر ومسؤوليات الأمة في عصر انتظاره»، في المنهاج، بيروت، السنة الرابعة، العدد 16، 1999، ص 349.

(2) علي شريعتي: عن التشيع والثورة، ترجمة: إبراهيم الدسوقي شتا، القاهرة، دار الأمين للنشر والتوزيع، 1996، ص 145.

حتمية تاريخية... واليقين في مستقبل يمكن أن يكون غداً أو في أية لحظة قد يحدث فجأة بثورة على المستوى العالمي لصالح العدالة والحقيقة والجماهير المظلومة...»[1]، والانتظار عملياً يعني: «التوقع الدائم لتنفيذ الغرض الإلهي الكبير، وحصول اليوم الموعود الذي تعيش فيه البشرية العدل الكامل، بقيادة وإشراف الإمام المهدي المنتظر»[2].

فالمجتمع الشيعي المعاصر إذن، مجتمع التأهب والاستعداد والتوقع لتحقيق «الأمل» الذي ينتظره، منذ ما يزيد على عشرة قرون، وهذا «الأمل» الذي يعيش عليه الشيعة، إنما يتضمن فكرة فلسفية أصيلة، وهي حالة الصراع الدائم بين الخير والشر، وقد حسمها الشيعة بهذه النظرية في المهدي المنتظر. ومن المؤكد أن حالة «الاستعداد» التي عليها المجتمع الشيعي المعاصر، لها متطلباتها على مستوى الفرد والجماعة وذلك في ضوء التحول النوعي لفكرة «الانتظار» من «السلبية والعزلة» إلى «الإيجابية والفاعلية»، فالانتظار هو سلوك وعمل وليس انزواء وعزلة. وعن الإمام الباقر(ع) قال: قلت لأبي جعفر: «إنهم يقولون: إن المهدي لو قام، لاستقامت له الأمور عفواً ولا يهريق محجنة دم، فقال كلاً، والذي نفسي بيده، لو استقامت لأحد عفواً لاستقامت لرسول الله (حين أدميت رباعيته وشج في وجهه، كلا والذي نفسي بيده، حتى نمسح نحن وأنتم العرق والعلق، ثم مسح بجبهته»[3]. وتأسيساً على ما سبق فإن عملية الانتظار تعد اتجاهاً إيجابياً نحو مسألة الإيمان بالمهدي ـ كما

---

(1) المصدر نفسه، ص 146.

(2) مجيد الحيدري: «الانتظار»، في انتظار: ط الكترونية، العدد 1، 2001، ص1، تاريخ الزيارة 20/ 10/ 2004. www.hawzah.net.

(3) المجلسي بحار الأنوار، ج52، مصدر سابق، ص366.

يصفه الشيعة في كتب عقائدهم وأحاديثهم ـ ويحتوي هذا الاتجاه التربوي على ثلاثة مكونات رئيسة[1]:

1 ـ **المكوَّن المعرفي**: ويعني ثقافة الانتظار وأحكامها وضوابطها المعرفية، وتراثها الروائي الذي ملأ كتب الحديث، كذلك يتضمن المكوَّن المعرفي معتقدات المنتظرين وأفكارهم، وما لديهم من حجج وأدلة وبراهين لتأييد عقيدة المهدي المنتظر، أو معارضة من لا يؤمن بها.

2 ـ **المكوَّن الوجداني**: ويتضمن الآثار والهموم، والآمال والآلام، وكل المشاعر السيكولوجية المؤثرة سلباً وإيجاباً في المنتظرين للمهدي، ويتمثل هذا الجانب كذلك في الاستعدادات النفسية والذهنية لدى المنتظرين لليوم الموعود، واستعدادهم لقبول التحديات ومقاومة المتاعب النفسية الناجمة عن هذه التجربة الوجدانية.

3 ـ **المكوَّن السلوكي**: ومعناه نزوع الإنسان المنتظِر «للمهدي» نحو تطبيق الإسلام ومناهجه المختلفة في الحياة ما أمكن، وممارسة جماعة المنتظرين في عصر الغيبة للأحكام والأعمال العبادية.

المتطلبات التربوية في مجتمع المنتظرين: يقصد بالمتطلبات التربوية لعقيدة الانتظار مجموعة الشروط التي ينبغي توافرها لدى المنتظرين، سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي أو المؤسسي، أو المستوى الفكري والثقافي والعقدي، كما حددها مفكرو الشيعة، ويمكن أن نشير إلى أهم هذه المتطلبات التي لوحظ تأكيد الأدبيات الشيعية عليها كما يلي:

---

(1) يوسف مدن: سيكولوجية الانتظار، بيروت، دار الهادي، 2002، ص47.

1) على مستوى الفرد[1]:

من أهم أهداف مرحلة الانتظار «تكوين الشخصية المؤمنة وإعدادها لمواجهة واقع الانحراف خلال زمن الغيبة الكبرى إلى يوم الخلاص أو يوم الفتح»[2] وفي ضوء هذا الهدف، فإن هناك عدة متطلبات تربوية تساهم في هذا الإعداد، كما تبرزها الكتابات الشيعية، وهي كما يلي:

أ ـ **إيجابية المنتظرين**: إن لفكرة الانتظار مردود سلبي ـ اعتقده البعض ـ وهي أن ظهور المهدي يتوقف على امتلاء الأرض ظلماً وجوراً، اعتماداً على النص الروائي المشهور الذي يفيد ذلك[*]، وبالتالي فإنهم يعتقدون بأن تطور الظلم والجور في

(1) أشارت إحدى الكتابات الحديثة حول المتطلبات التربوية للفرد الشيعي في عصر الانتظار، إلى ما يزيد عن خمسين متطلباً، جمعت ما بين الجانب العقدي العقلي والاجتماعي والنفسي والعملي والفقهي والثقافي، إلا أننا هنا حاولنا تحديد الملامح العامة لجوانب الإعداد التربوي (انظر: مهدي علاء الدين: مسؤوليات المؤمن تجاه إمام الزمان، بيروت، مركز بقية الله الأعظم، 1999).

(2) يوسف مدن، سيكولوجية الانتظار، مصدر سابق، ص30.

(*) يذكر شطر الحديث الذي اعتمده البعض تبريراً للجانب السلبي لانتظارهم أن الإمام المهدي «يملأ الأرض قسطاً وعدلاً كما ملئت ظلماً وجوراً»، وقد نقد الرافضون لهذا التبرير فهم الحديث بقولهم: إنه ليس معنى كلمة «أن تمتلئ الأرض ظلماً وجوراً»، هو أن تنعدم قيم الحق والتوحيد والعدل على وجه الأرض، ولا يبقى موضع يعبد فيه الله، فهذا الأمر مستحيل لأنه على خلاف سنن الله، وإنما المقصود بهذه الكلمة أن يزيد طغيان سلطان الباطل على الحق في الصراع الدائر بينهما... وليس معنى ذلك أن الإمام المهدي ينتظر أن يطغى الفساد والظلم أكثر مما ظهر إلى اليوم ليخرج، وإنما معنى النص أن الإمام (ع) إذا ظهر يملأ الأرض عدلاً، ويكافح الفساد والظلم في المجتمع حتى يطهر المجتمع الإنساني. كما امتلأ بالظلم والفساد من قبل (علي دعموش: الانتظار والعوامل المؤثرة في الظهور، ط الكترونية، ص ص 1 ـ 2، تاريخ الزيارة 17/ 4/ 2005 www.alhakeem.com.

الحياة السياسية والاقتصادية والعسكرية والإدارية والقضائية شرط وعامل مؤثر في ظهور المهدي، إلا أن هذه الفكرة قوبلت بالرفض لدى عموم الشيعة من المفكرين والعلماء وأكدوا أن «الانتظار ليس فلسفة للتسليم وتبرير العجز والضعف والخمول»[1]، و«أن عملية التغيير التي يقوم بها الإمام المهدي، ترتبط من الناحية التنفيذية، كأي عملية تغيير اجتماعي أخرى، بظروف موضوعية تساهم في توفير المناخ الملائم لها، ومن هنا كان من الطبيعي أن توقت وفقاً لذلك»[2]. ويقصد بالظروف الموضوعية: «الحالة السياسية، والحالة الاجتماعية للأمة والواقع الدولي المعاصر، ومدى قدرة الأمة في إمكاناتها الذاتية واستعدادها النفسي[3].

وفي العصر الحديث تغلب المردود الإيجابي لفكرة الانتظار، وقد ظهر ذلك واضحاً في قيام الجمهورية الإسلامية في إيران(1979)[4] ومحاولات إقامتها في العراق (2005) ووجود كيانات سياسية مؤثرة في لبنان. حيث أصبح الإيمان بالمهدي(عج) عامل حركة إيجابية بصورة لم تشهدها القرون الماضية، بل ظهرت دعوات علنية لإقامة تكتل شيعي عالمي يؤسس لكيان شيعي ينتظم في مؤسسات لها

---

(1) علي شريعتي: عن التشيع والثورة، مصدر سابق، ص96.

(2) محمد باقر الصدر: بحث حول المهدي، تحقيق: عبد الجبار شرارة، ط الكترونية، موقع المعصومين الأربعة عشر، مكتبة الإمام المهدي، ص 2، تاريخ الزيارة 9/10/ 2004 www.14masom.com.

(3) المصدر نفسه: هامش المحقق، ص3.

(4) إنظر: (شباب آل أحمد: «الشيعة في العالم وتحديات الواقع»، في المنهاج، بيروت، السنة التاسعة، العدد 36، 2005، ص ص 121: 145).

أهدافها وبرامجها التي ترتفع بالفرد والمجتمع الشيعي سياسياً وعلمياً واقتصادياً. . . إلخ[1].

ب- **الإصلاح الذاتي أو البناء الفردي**: طبقاً لمفهوم الانتظار الإيجابي الذي يؤكد على دور الإنسان في عملية التغيير، وأن الإمام المهدي لا يقوم بحركة التغيير بمفرده، وكذلك مراعاة السنن التاريخية والظروف الموضوعية، وغيرها من العوامل المؤثرة في الظهور، فقد اهتم الفكر التربوي الشيعي ببناء الشخصية الشيعية التي تهيئ لقدوم المهدي المنتظر، ووضع الشروط الواجب توافرها في الإصلاح الذاتي للمنتظرين. ومما يدعم عملية الإصلاح الذاتي والبناء الفردي تلك الحالة الوجدانية التي يجب أن يكون عليها المنتظر في عصر الغيبة وتتمثل في:

1 - شعور الفرد المنتظر بكونه جندياً مأموراً، موجهاً بالفعل للعمل في سبيل الله وإطاعة أحكامه. وأن أوامر قائده المهدي موجودة ومتوافرة لديه متمثلة بالأحكام الإسلامية.

2 - شعور الفرد بكونه مسؤولاً ومحاسباً أمام هذا القائد الذي يوجد في ضميره الإسلامي، يحمله على الخير ويردعه عن الشر.

3 - الشعور بمظلومية هذا القائد حال غيبته، وبمظلومية البشرية البائسة التي أوجبت غيبة إمامها، ومرورها بعصور الظلم والانحراف.

---

(1) نصت المادة الخامسة من الدستور الإيراني بعد الثورة على أنه «في زمن غيبة الإمام المهدي تكون ولاية الأمر وإمامة الأمة في جمهورية إيران الإسلامية بيد الفقيه العادل. . . .» (انظر: دستور الجمهورية الإسلامية في إيران، طهران، رابطة الثقافة والعلاقات الإسلامية، 1997، ص27)

4 ـ الشعور بانتظار هذا القائد، واحتمال ظهوره وقيامه بدولة الحق في أي لحظة من الزمن. وهذا يستدعي أن يراعي الفرد تعميق إخلاصه وإيمانه وتضحياته في سبيل دينه[1].

5 ـ تهيئة النفس وتربيتها على التضحية والبذل والجهاد في سبيل الله[2].

كما تشير الأدبيات الشيعية إلى إن هناك برنامجاً عبادياً خاصاً بالإمام المهدي عناصره كما يلي[3]:

البرنامج اليومي: يتضمن:

1 ـ قراءة دعاء العهد بعد صلاة الصبح[*].

2 ـ التصدق بمبلغ معين لسلامة صاحب العصر.

3 ـ الصلاة على محمد وآل محمد مائة مرة بنية تعجيل الفرج.

4 ـ قراءة دعاء: «اللهم كن لوليك الحجة بن الحسن...» بعد الصلوات الواجبة.

---

(1) محمد الصدر: تاريخ ما بعد الظهور، بيروت، دار التعارف، ط2، 1987، ص 44.

(2) حسن موسى الصفار: الإمام المهدي (ع) أمل الشعوب، ط الكترونية، موقع المعصومين الأربعة عشر، ص 2. تاريخ الزيارة 10/4/2005، مكتبة الإمام المهدي www 14masom.com.

(3) محمد القبانجي: مرجع سابق، ص 9.

(*) دعاء العهد من الأدعية التي تتضمن رجاء الله تعالى بتعجيل ظهور المهدي، وقد جاء في آخره: «العجل العجل يا مولاي يا صاحب الزمان»، وقد رواه الإمام الصادق(ع) وقال في فضله: «من دعا إلى الله تعالى أربعين صباحاً بهذا العهد، كان من أنصار قائمنا. فإن مات قبله، أخرجه الله تعالى من قبره، وأعطاه بكل كلمة ألف حسنة، ومحا عنه ألف سيئة». (انظر: عباس القمي: مفاتيح الجنان: مصدر سابق، ص563).

5 ـ أداء صلاة الغفيلة بين العشائين (*) بنية تعجيل الفرج.

البرنامج الأسبوعي:

1 ـ أداء صلاة الإمام المهدي مساء الثلاثاء.

2 ـ قراءة زيارة آل ياسين مساء الخميس.

3 ـ قراءة دعاء الندبة صباح الجمعة (**).

2) على مستوى المجتمع:

هناك عدة شروط ينبغي توافرها في مجتمع المنتظرين، والتي تعد استكمالاً للشروط العامة التي تمهد لمجتمع الظهور، ومن هذه المتطلبات:

أ ـ **الإصلاح الاجتماعي**: تؤكد نظرية «الحتمية التاريخية» لقيام المهدي المنتظر على دور المجتمع ـ ولا تقوم بإلغائه مثل الماركسية ـ حيث يلعب دوراً مهماً في التمهيد للظهور وما بعد الظهور، فالإمام المهدي يحقق الإنجازات الكبيرة ـ في مرحلة ما بعد الظهور ـ ليس عن طريق المعجزة والأسباب الخارقة، وقد نفت الروايات استخدامه المعجزة في ثورته ـ على الظلم والفساد، وأكدت على دور السنن الإلهية في التاريخ والمجتمع في تحقيق هذه الثورة الكونية الشاملة

(*) صلاة الغفيلة: تصلى بين المغرب والعشاء وهي صلاة حاجة وتصلى ركعتين، انظر (مفاتيح الجنان، مصدر سابق ص50).

(**) دعاء الندبة، وهو دعاء خاص بالإمام المهدي، وسمي كذلك لأن الداعين به تذرف دموعهم، وفيه دعوة للندب على من مات من أهل بيت النبوة، ويستحب الدعاء به في الأعياد الأربعة: عيد الفطر، والأضحى، والغدير، ويوم الجمعة. (انظر عباس القمي: مفاتيح الجنان، مصدر سابق، ص557).

وتطويرها، «والمجتمع ـ بناء على هذا ـ له طبيعته وقواعده وضوابطه الخاصة التي تؤطر مسيرته، وهذه المسيرة بكل ما فيها من أفعال وردود أفعالٍ إنما تقوم على أساس قوانين كلية عامة»[1].

ومن ثم فإن إصلاح المجتمع المنتظر في جميع جوانبه العقائدية والاجتماعية والثقافية يعد أمراً ضرورياً «فعلى المؤمن أن يقوم بدور التمهيد لإنجاز مهمة الإمام المهدي، وذلك ببث الوعي الإسلامي الصحيح على أوسع نطاق في العالم، وبتكوين نواة المجتمع الإسلامي الذي يهدف الإمام إلى تحقيقه. فإذا ما بدأ المؤمنون مسيرة العمل والنضال من أجل تطبيق رسالة الله وترجمتها إلى واقع اجتماعي حي، فإن الإمام المهدي عند خروجه سيكمل تلك المسيرة، ويتوجها بانتصاراته العالمية الحاسمة»[2].

ب ـ **تفعيل دور النخبة من المنتظرين:** يوصف على كل واحد من «النخبة الشيعية» التي تقوم بالتبشير بالمهدي المنتظر وتهيء الظروف الموضوعية لظهوره بـ«المبلغ الرسالي»، أما الشروط التربوية التي يجب أن تتوفر فيه فهي[3]:

1 ـ أن يكون المبلغ عميق الإيمان والالتزام بقيم الله والإسلام.

2 ـ أن يكون قدوة صالحة في سلوكه، ونموذجاً في التدين والتقوى والورع والصلاح والالتزام بقيم المهدي.

---

(1) مرتضى مطهري: نهضة المهدي في ضوء فلسفة التاريخ، ط الكترونية، ص26، تاريخ الزيارة 31/ 10/ 2004. www.alhakem.com

(2) حسين موسى الصفار: مصدر سابق، ص5.

(3) نبيل علي صالح: «ثقافة الانتظار الرسالي في مواجهة الواقع المنحرف»، مجلة المنهاج، بيروت، السنة الثالثة، العدد 12، 1998، ص ص 242 ـ 243.

3 ـ أن يتسلح بالثقافة والفكر الإسلاميين والوعي الإيماني العقيدي والفقهي المطلوب، لأن ذلك يمكنه من التمهيد لظهور المهدي من خلال تصحيح مسيرة الأمة.

4 ـ الاطلاع على معارف العصر وأفكاره وثقافته، ومواكبة تصوراته الفكرية والسياسية والاجتماعية، بما يمكنه من فهم أحوال عصره ومجتمعه الذي يعمل فيه.

5 ـ أن يعيش المبلغ هموم أمته ومشاكلها وتحدياتها، وتعميق حس الانتماء لقيادة الإمام المنتظر التي تبعث في نفوس المؤمنين بها، الأمل الدائم بالتغيير نحو الأفضل.

وللعلماء والفقهاء في المجتمع الشيعي دور تربوي يكشف عنه الواقع المعاش، أما دورهم التربوي في مجال عقيدة الانتظار فيتمثل في[1]:

1 ـ تبليغ الأحكام وتوضيح فقه الإسلام وتعاليمه المختلفة في مجالات الحياة، لاسيما ما يتصل بدائرة «الفقه» المشتمل على العبادات والمعاملات التي يمارسها المنتظرون.

2 ـ تقوم هذه الفئة بعملية «ترشيد» تربوي مستمر للمنتظرين بوسائل مختلفة يقرها الإسلام، كالخطابة، والمحاضرات، واللقاءات الثقافية، وإصدار الكتب، وإنتاج الوسائل التعليمية، والتثقيفية التي تخدم أهداف جماعة المنتظرين في الحياة، وبوسائل وآليات الاتصال الثقافي الحديثة.

---

(1) يوسف مدن: سيكولوجية الانتظار، مصدر سابق، ص181.

3 ـ يهتم العلماء بنقل النصوص الروائية ونشرها وتداولها بين أفراد المنتظرين جيلاً بعد جيل، ولولا هذا الجهد العلمي لتأثرت شخصيات المنتظرين سلبياً.

4 ـ تعمل هذه النخبة على مساعدة المنتظرين لإشباع حاجاتهم الأساسية، وفي مقدمتها الحاجة للاستقامة، والحاجة للمعرفة، وغيرها.

5 ـ تصدي العلماء للمشكلات التربوية والسلوكية التي تواجه مجتمع «المنتظرين»، أينما يكونوا، ووضع حلول علاجية لها.

6 ـ ضرورة أن تستخدم «النخبة» آليات التوجيه التربوي للشخصية العبادية كما حددها الإمام المهدي، والتي تسهم في تربية المنتظرين، وذلك من خلال ما تركه من نصوص، وأدعية ورسائل، ومكاتبات، وأحكام، وردود على أسئلة، وجعل هذه الآليات عنصراً هاماً لبناء وصياغة «الذات المنتظرة»[*].

جـ ـ **إعداد جيل الموطئين**: هناك مشروع اجتماعي في مجتمع المنتظرين المعاصر يطلق عليه «مشروع التوطئة» أي توطئة الأرض لظهور المهدي وقيامه بالثورة العالمية الإصلاحية، «ولهذا الجيل مهمة واسعة وكبيرة ومعقدة في مواجهة عتاة الأرض وطغاتها المستكبرين وأئمة الكفر... وهؤلاء العتاة يعدون جميعاً جبهة سياسية

(*) ظهرت عدة دراسات تربوية حول بعض هذه الآليات، وهي الأدعية، تحاول رسم الشخصية الشيعية المنتظرة منها:
يوسف مدن: بناء الشخصية في خطاب الإمام المهدي، بيروت، دار الهادي، 2000.

عريضة، رغم كل التناقضات القائمة في ما بينهم، وهي جبهة تملك الكثير من أسباب القوة من المال والسلطان السياسي والجيش والإعلام والعلاقات والنظم، وتستخدم كل هذه الأسباب في ضرب الصحوة الإسلامية الناشئة وإجهاضها. ولابد لهذا الجيل الذي ينهض بمشروع إعداد الأرض لظهور الإمام، من أن يواجه هذه القوة بالآلية نفسها التي تستخدمها جبهة الاستكبار العالمية، وتزيد عليها بالتربية الإيمانية والجهادية والتوعية السياسية. وعليه فإن مشروع التوطئة الذي ينهض به جيل الموطئين يتكوَّن من بعدين: البعد الأول: التربية الإيمانية والجهادية والتوعية السياسية، والبعد الثاني: الآلية السياسية والعسكرية والإدارية والإعلامية التي لابد منها في هذه المعركة»[1][*].

ويخلص يوسف مدن إلى تحديد أهم أسس مشروع تربية المنتظرين على مستوى الفرد والجماعة وهي كما يلي:

1 ـ الولاء لله، ويمر هذا الولاء من خلال الثبات على الولاية لأهل البيت عليهم السلام، لاسيما الثبات على ولاية القائم(عج).

(1) محمد مهدي الآصفي «الانتظار الموجه: دراسة في علاقة الانتظار بالحركة وفي علاقتها به»، في المنهاج، بيروت، السنة الثانية، العدد 5، 1996، ص 35.

(*) وتأكيداً على البعد العسكري في إعداد جيل الموطئين أعلن محمد ناصر توسلي زاده أحد نواب مجلس الشورى الإسلامي في إيران: أن الحصول على التكنولوجيا النووية جزء من رسالتنا الدينية «(انظر: وكالة الأنباء القرآنية الإيرانية إيكنا (Iqna) 15/ 8/ 2005، www: iqna، كما أعلن الرئيس الإيراني أحمدي نجاد أن وظيفة دولته مثل وظيفة كل الأنبياء والصالحين، هي التمهيد لظهور الإمام المهدي (انظر: وكالة الأنباء القرآنية الإيرانية إيكنا، 19/ 9/ 2005).

2 ـ التربية المتكاملة الشاملة للخصائص الإيمانية والجهادية والعلمية.

3 ـ الفعل الحضاري لجماعة المنتظرين.

4 ـ الوعي بالسنن التاريخية للمجتمع، في مواجهة الحوادث الجارية.

5 ـ الوعي بثقافة الإسلام الأصيل، بما فيها ثقافة الانتظار.

في ضوء ما سبق، نلاحظ أن فلسفة الانتظار في الفكر الشيعي المعاصر ذات أبعاد اجتماعية وتربوية مهمة، أبرزها إعلاء شعار «الإنسان هو صانع التغيير»، ويتطلب ذلك «حركة» و«فعلاً» من الإنسان ورفض «السكون» و«اللافعل»، لذلك وجدنا الإسقاطات الأدبية في تحليلاتها بين «المشروع الشيعي المعاصر» المتمثل في الثورة الإسلامية في إيران، وبين فكرة الانتظار، تماماً، مثل الربط بين «العلة» و«المعلول» أو «السبب» و«النتيجة»[1]، وهذا المشروع نفسه، جعل محور اهتمام الإنسان على محددات من حريته وإرادته واختياراته الواعية النابعة من الرؤية الكونية التوحيدية، لذلك يحاول المشروع الشيعي المعاصر، «أن يضع للإنسان منهجاً تربوياً تغييرياً، يخطط فيه للإنسان الممنهج الذي يواجه فيه الكون بدقة وتأمل ليواجه ـ من خلاله ـ الله، بوعي ومعرفة ليلتقي ـ على أساس ذلك ـ بالمسؤولية العامة عن الحياة والإنسان، من

(1) انظر على سبيل المثال:
- رحيم كارگر: إنقلاب وانتظار، في انتظار، قم، شمارة 2، زمستان، 1380 هـ.ش.
- حسن عبدي بور، تأثيرهاى اجتماعي اعتقاد به مهدويه ديدگاه جامعة شناسي، انتظار، ط الكترونية، شماره 5، پاييز، 1381 هـ.ش، تاريخ الزيارة 20/1/2005، www.hawazah.net

خلال المفاهيم الكبيرة، والشريعة الواسعة الممتدة في كل مجال من مجالاته العملية، ليلتقي التغيير الفكري بالتغيير العملي، ويحقق الصياغة الإسلامية الجديدة للإنسان»[1].

المجتمع الثالث: المجتمع المهدوي أو (مجتمع المدينة الفاضلة عند الشيعة): «تعد جمهورية أفلاطون النموذج الأول لكل (اليوتوبيات)... وهذه الأحلام (اليوتوبية) لم تكن غير استجابات مختلفة للمجتمعات التي نشأت فيها، فكانت تعبيراً عن الرغبة في تغيير الواقع القائم وتجاوزه، والحلم بحياة ومجتمع أفضل وأكثر عدلاً، ولذلك لا يمكن فهم التفكير (اليوتوبي) قديمه وحديثه حتى نضعه في سياق التطور التاريخي والاجتماعي، لنعرف أنه كان صرخة احتجاج على أوضاع اجتماعية ظالمة وفاسدة»[2].

وهكذا جاءت فكرة المجتمع المهدوي عند الشيعة، باعتبارها ثورة على الأوضاع القائمة، والتي تمتد تاريخياً من عهد بني أمية حتى شاه إيران والولايات المتحدة الأمريكية، والتي تمثل في الذهن الشيعي المعاصر «الطاغوت الأكبر»[*].

---

(1) محمد حسين فضل الله: الإسلام ومنطق القوة، بيروت، مطبعة الصدر، ط4، 1998، ص230.

(2) ماريا لويزا برنيري: المدينة الفاضلة عبر التاريخ، ترجمة: عطيات أبو السعود، عالم المعرفة، الكويت، العدد 225، سبتمبر 1997، من مقدمة المترجمة، ص10.

(*) من الشعارات الثابتة التي يرفعها الشيعة منذ الثورة الإسلامية في إيران: «مرگ بر أمريكا، مرگ بر إسرائيل» أي الموت لأمريكا والموت لإسرائيل، وأصبحت دعاءً يقال دائماً عقب صلاة الجمعة المليونية في طهران، وغيرها من المحافظات والمدن الإيرانية، وهي تعبير احتجاجي لما تمارسه هاتان الدولتان ضد إيران ـ خاصة ـ والإسلام بصفة عامة، والإمام الخميني، هو الذي ابتكر في أحاديثه وخطبه، المرادَفة بين «أمريكا» والطاغوت»: (انظر الإمام الخميني: دروس في الجهاد والرفض، الوصية السياسية الإلهية، مصدر سابق).

وتوضح الكتابات الشيعية المعاصرة، أبرز القيم التي تسود مجتمع المدينة الفاضلة الشيعية، وهي قيمة العدالة بمفهومها الشامل: الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والعالمي، كما ربطت هذه الكتابات بين فكرة العدالة المهدوية والعدالة النبوية، نسبة إلى النبي(ص)، والعدالة العلوية، نسبة إلى الإمام علي(ع)[1]، ومن الأبعاد التربوية المهمة لفكرة المهدوية، انتقال القيادة التربوية من الفقهاء والعلماء إلى الإمام المهدي، ويشير محمد الصدر إلى أهم ما تتسم به عملية التربية في هذا المجتمع من حيث الهدف والخصائص والمضمون والوسائط وهي كما يلي[2]:

1 ـ إن التثقيف الخاص والعام، يصبح موجهاً نحو طاعة الله وعبادته الحقيقية، في كل أحوالها ومستوياتها، والخُلْق الرفيع، وذلك عن طريق كل ألْسنة الدولة المهدوية.. ابتداءً بالتوجيهات العليا الصادرة من الإمام نفسه، وانتهاء بأجهزة الإعلام. وكذلك المناهج التربوية في المدارس والمعاهد العلمية في كل العالم.

(1) إنظر حول هذا المعنى:
- مجلة انتظار، العدد 13، قم، بايز، 1383هـ.ش الأبحاث التالية:
- أمير غنوي: عدالت اجتماعي آز ديدگاه إسلام.
- بهرام إخوان كاظمي: عداله مهدوي وامنيت.
- نجف لكزائي: شكوفائى عدالت أنبياء در عدالت مهدويه.
- پور عزت: شهر عدل إمام مهدي.
- محمد كاظم طباطبائي: عدالت جهاني، نمادسياست مهدوي.
- مسعود آقائى: عدالت مهدوي استمرار عدالت نبوي وعلوي.
- آية الله جواد آملي: مهدويت وعدل إلهي.

(2) محمد الصدر: تاريخ ما بعد الظهور، مصدر سابق، ص533.

2 ـ إن التنافس سوف يكون موجهاً ومركزاً نحو الخير والصلاح طبقاً للمفاهيم والقوانين العامة التي تصبح سائدة في ذلك العصر.

3 ـ إنعدام الجرائم المالية، وذلك بما سوف يوفره المهدي من عدالة اقتصادية، ووفرة ورخاء اقتصادي.

4 ـ انعدام الإغراء الجنسي المنحرف، بعد تطبيق الأحكام الإسلامية في تنظيم العلاقة بين الجنسين، وبناء النفوس والأفكار بناءً صالحاً عن طريق التثقيف العام والخاص.

ومن ناحية أخرى فإن هدفية التربية الإسلامية في تحقيق الإنسان الكامل، لن تتحقق إلا في وجود الإمام المهدي، يروي الصدوق عن أبي جعفر الصادق(ع) قال: «إذا قام قائمنا وضع يده على رؤوس العباد، فجمع بها عقولهم، وكملت بها أحلامهم»[1]، والمراد من تكامل الأحلام: ارتفاع مستوى الأناة والرشد. وهو الجانب العاطفي والنفسي للإنسان. ذلك الجانب الذي يمثل بأول درجاته مستوى (العدالة) الفردية في الإسلام، ويمثل في درجاته العليا مستوي (العصمة) التي سوف يصل إليها المجتمع بعد فترة من الزمن.

(1) محمد الصدر: تاريخ ما بعد الظهور، مصدر سابق ، ص536.